



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

LETRAS – ARTES E MEDIAÇÃO CULTURAL

**ARANDU GUATAHA: A MEDIAÇÃO CULTURAL AVÁ-GUARANI
UMA PESQUISA-PARTICIPANTE NAS TEKOKHA ITAMARÃ E TEKOKHA AÑETETE**

CAMILA CRISTINA LAZZARINI

Foz do Iguaçu
2021

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

LETRAS – ARTES E MEDIAÇÃO CULTURAL

ARANDU GUATAHA: A MEDIAÇÃO CULTURAL AVÁ-GUARANI
UMA PESQUISA-PARTICIPANTE NAS TEKOKHA ITAMARÃ E TEKOKHA AÑETETE

CAMILA CRISTINA LAZZARINI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Letras-Artes e Mediação Cultural.

Orientador: Prof. Miguel Antônio Ahumada Cristi (Doutor em Educação e Sociedade)

Co-orientador: Prof. Mario Ramão Villalva Filho (Doutor em Desenvolvimento Rural Sustentável)

Foz do Iguaçu
2021

CAMILA CRISTINA LAZZARINI

ARANDU GUATAHA: A MEDIAÇÃO CULTURAL AVÁ-GUARANI
UMA PESQUISA-PARTICIPANTE NAS TEKOKHA ITAMARÃ E TEKOKHA AÑETETE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Letras-Artes e Mediação Cultural.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. doutor Miguel Antônio Ahumada Cristi
UNILA

Co-orientador: Prof. doutor Mario Ramão Villalva Filho
UNILA

Prof. doutor João Roberto Barros II
UNILA

Profa. doutora Giane da Silva Mariano Lessa
UNILA

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autora: Camila Cristina Lazzarini

Curso: Letras - Artes e Mediação Cultural

Tipo de Documento	
<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input type="checkbox"/> artigo
<input type="checkbox"/> especialização	<input checked="" type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso
<input type="checkbox"/> mestrado	<input checked="" type="checkbox"/> monografia
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação
	<input type="checkbox"/> tese
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais
	<input type="checkbox"/> _____

Título do trabalho acadêmico: ARANDU GUATAHA: A MEDIAÇÃO CULTURAL AVÁ-GUARANI. UMA PESQUISA-PARTICIPANTE NAS TEKOKHA ITAMARÃ E TEKOKHA AÑETETE

Nome do orientador: Miguel Antônio Ahumada Cristi

Nome do co-orientador: Co-orientador: Prof. Mario Ramão Villalva Filho

Data da Defesa: ____/____/____

Licença não-exclusiva de Distribuição

A referido autora Camila Cristina Lazzarini:

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* Licença 3.0 Unported.

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho a
meus amigos Avá-guarani e
a todos aqueles que procuram
fazer de suas vidas
uma prática libertadora.

*Nascemos imensidão
Perdemos a conexão
Pela doença de ouvir a voz da falsa razão
Abrindo os olhos sem acordar
Fechando o olho da intuição
Abrimos mão de enxergar o desabrochar da vida
Obedecer, entristecer, procrastinar
Sem tempo de ser o que a nossa alma pede
Dentro de nós acumulamos pesos cruéis
Acreditando que é assim que a vida é*

*Tá na hora de reagir
Entender que somos gigantes
Ocupar o nosso lugar
Acolher nossas almas
Nunca é tarde pra replantar
Nossa terra é de amor em fim
A semente vai germinar
É assim que a vida é
Flaira Ferro; Ylana Queiroga*

RESUMO

Nosso projeto de pesquisa está vinculado intimamente a um projeto de extensão que procura construir uma mediação cultural junto com o povo Avá-Guarani para os demais povos indígenas e não-indígenas, de modo a colaborar, com estes últimos, para a descolonização de suas formas de ser, de saber e de sentir. Ainda, colaborar no protagonismo Avá-Guarani em meios e tecnologias audiovisuais e oportunizar a libertação de nossa *aisthesis* e aprendizado de sua cultura. A pesquisa-participante, que foi realizada junto às comunidades guarani das Tekoha Itamarã e Tekoha Añetete de 2019 a 2021, teve como metodologia transdisciplinar os fundamentos da educomunicação e da práxis pedagógica de libertação, aliados à perspectiva decolonial, especialmente a estética decolonial e a estratégia de fotografia decolonial. Como resultados iniciamos a trilha *arandu guataha*, o caminho da sabedoria guarani, de modo a partilhá-la por meio do portal virtual Educom Guarani *Avañe'e Myasãimbo'e*.

Palavras chave: Avá-Guarani; mediação cultural; educomunicação; pedagogia da libertação; decolonialidade do ser, do saber e do sentir.

RESUMEN

Nuestra investigación está estrechamente vinculada a un proyecto de extensión que tiene como objetivo construir una mediación cultural junto con el pueblo Avá-guaraní para otros pueblos indígenas y no-indígenas, con el fin de colaborar con estos últimos para la descolonización de sus formas de ser, saber y sentir. Asimismo, colaborar en el papel protagónico de Avá-Guaraní en los medios y tecnologías audiovisuales y brindar oportunidades para la liberación de nuestras *aisthesis* y el aprendizaje de su cultura. La investigación-participante, que se llevó a cabo con las comunidades guaraníes de Tekoha Itamarã y Tekoha Añetete de 2019 a 2021, tuvo como metodología transdisciplinar los fundamentos de la educomunicación y la praxis pedagógica de liberación, aliada estas a la perspectiva decolonial, especialmente la estética decolonial, así como la estrategia de fotografía decolonial. Como resultado, iniciamos el sendero *arandu guataha*, el camino de la sabiduría guaraní, para compartirla a través del portal virtual Educom Guaraní *Avañe'e Myasãimbo'e*.

Palabras clave: Avá-guaraní; mediación cultural; educomunicación; pedagogía de la liberación; decolonialidad del ser, saber y sentir.

ABSTRACT

Our research project is closely linked to an extension project that seeks to build a cultural mediation with the Avá-Guarani people for other indigenous and non-indigenous peoples, in order to collaborate for their decolonization in matter of their forms of being, knowing and feeling. Also, collaborate in the leading role of Avá-Guarani in audiovisual media and technologies to provide opportunities for the liberation of our *aisthesis* and learning about their culture. The research, which was carried out with the Guarani communities of Tekoha Itamarã and Tekoha Añetete from 2019 to 2021, had as a transdisciplinary methodology the foundations of educommunication and the pedagogical praxis of liberation, allied to the decolonial perspective, especially the decolonial aesthetic and strategy of decolonial photography. As a result, we started the *arandu guataha* trail, the path of guarani wisdom, in order to share it through the virtual portal Educom Guarani *Avañe'e Myasãimbo'e*.

Keywords: Avá-Guarani; cultural mediation; educommunication; liberation pedagogy; decoloniality of being, knowing and feeling.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A INVASÃO DAS AMÉRICAS E O ENCOBRIMENTO DOS POVOS ORIGINÁRIOS. O ESTADO E SUA LÓGICA DE PURIFICAÇÃO ÉTNICA	14
2.1 O ESTADO MONOCULTURAL.....	17
2.2 O CONTEXTO DA NAÇÃO GUARANI.....	22
3 UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO CULTURAL À PROCURA DA DECOLONIALIDADE DO SER, DO SABER E DO SENTIR	32
3.1 A COLONIALIDADE DO SER, DO SABER E DO SENTIR E A ESTÉTICA DO BELO EM SEU DELINEAR SOBRE O “ÍNDIO”.....	35
3.2 UMA PESQUISA-PARTICIPANTE COM PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA DECOLONIALIDADE.....	45
4 OS ENCONTROS EDUCOM GUARANI NAS ALDEIAS TEKHOA ITAMARÃ E TEKHOA AÑETETE. O PRONUNCIAMENTO E AS PRÁTICAS CULTURAIS DO POVO AVÁ-GUARANI	53
4.1 DESCRIÇÃO E NARRATIVA DA PESQUISA DE CAMPO.....	56
4.1.1 <i>Descrição das aldeias de Diamante D’Oeste</i>	56
4.1.2 <i>Práticas culturais Avá-Guarani</i>	61
4.1.3 <i>O projeto e sua prática em campo</i>	67
4.2 EDUCOM GUARANI AVAÑE’E MYASÃIMBO’E E OS RESULTADOS APRESENTADOS.....	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	95

1. INTRODUÇÃO

Nas regiões próximas à Fronteira Trinacional (Brasil, Argentina e Paraguai), encontra-se um povo milenar chamado Avá-Guarani. Este povo, que possui uma cultura excepcional, foi vítima de deslocamento forçado de sua terra originária pelas mãos do Estado e o erguer da Hidrelétrica Itaipu Binacional. Essa violência contínua vivenciada pelos guarani altera o seu *ñandereko* (modo de ser), que reage com o convidar, conversar, amar e trocar, próprios do *teko Porã*. Nossa condição de formandos em mediação cultural na Universidade Federal da Integração Latino-América (UNILA) nos despertou para essa realidade, a qual por vezes somos coniventes ao não nos posicionarmos. Assim, nos propusemos a conhecê-la por meio de seus próprios sujeitos, protagonistas de uma história de muita resistência e luta.

A assimetria que se constituiu a partir de um falso “descobrimento” da América-Latina e o encobrimento de povos originários por vezes é ignorada tal a força que este poder exerce sobre nós. Também porque o Estado colonizador, constituído durante o processo de colonização, implantou uma matriz de poder ainda presente, a colonialidade, que exerce controle sobre gênero, raça, dentre outros, sobremaneira, nossas subjetividades e conhecimento. Desejando uma vida plena em *Abya Yala*, fomos convocados a ouvir vozes até então silenciadas e perceber um trauma comum da violência.

Essas vozes chegaram à autora deste texto primeiramente protagonizada por moradores de calçada, como assim se autodenominam as pessoas em situação de rua do centro da cidade de São Paulo. Mais tarde, o projeto da UNILA a trouxe para Foz do Iguaçu, Paraná, onde a voz dos moradores da Ocupação Bubas, em especial das crianças e adolescentes, a sensibilizaram a praticar o desaprender para reaprender. Importante a lembrança de que o curso, hoje nomeado *Letras-Artes e Mediação Cultural*, à cativou por suas disciplinas de língua e cultura guarani. Dessarte, com um prazer imenso essas palavras tomam forma para contar-lhes que este trabalho se dedica a uma proposta de Mediação Cultural Avá-Guarani.

Nossos objetivos, construídos em conjunto com a comunidade e no decorrer desta pesquisa e extensão, contemplam a criação de uma mediação cultural do povo Avá-Guarani para demais povos indígenas e não-indígenas, de modo a colaborar, com estes últimos, para a descolonização de suas formas de ser, de

saber e de sentir; contribuir no protagonismo Avá-Guarani em meios e tecnologias audiovisuais e oportunizar a libertação de nossa *aisthesis* e aprendizagem da cultura deste povo.

Como justificativa nos apoiamos no Artigo 16 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Principalmente ao que concerne o direito de possuir meios de informação em suas próprias línguas. Ademais, também estivemos pautados na Convenção n° 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) realizada em 1989, com destaque ao artigo 27 da parte VI - Educação e Meios de Comunicação, sobre a realização de programas de educação em cooperação com a comunidade, respeitando suas necessidades particularidades e conhecimentos.

Para melhor compreensão deste cenário, em nosso primeiro capítulo resgatamos a questão-problema vivenciada pelos povos indígenas, originários do território *Abya Yala*, hoje conhecido como continente Americano. Essa suposta descoberta europeia na verdade inventou a América, de modo a procurar enterrar o passado desta terra. Entretanto, soberana, a terra germina este passado por meio de memórias que são pouco a pouco resgatadas em nosso texto.

Ao compreendermos o Estado como materialização-condensação de relações sociais, apresentamos como este se constituiu com base em uma concepção de raça que classifica e hierarquiza a espécie humana. Essa concepção eurocêntrica nasceu no encontro entre o eu-europeu e o não-europeu que, atrelada a ideia de progresso, manipulou uma história de dominação política, econômica e cultural, com o feitio de encobrir povos originários e o histórico de violência que o Estado exerceu e conserva sobre eles.

Como “civilização” a Modernidade surgiu de modo a projetar sobre os presumidos “primitivos” e “bárbaros” uma forma de ser, de saber e de sentir eurocêntrica, chamada de “ciência”, imaginada como neutra e universal. Deste modo, ao prover expedições pelo “novo mundo”, homens sucumbidos a uma lógica de empréstimos e dívidas, passaram a desempenhar uma exploração sobre terra e sujeitos que opõe “oligarquia terrateniente” ao “povo”.

Essa oligarquia ainda presente em nossa América-Latina reproduz, por meio do colonialismo interno, a lógica raça-progresso do Estado colonial agora no Estado-Nação. Por meio de sua governabilidade, este Estado pratica então a objetificação do sujeito e a instrumentaliza de seu eu a fim de obter aliados em sua

manutenção de poder. Submetidos à lógica estatal de purificação étnica, sujeitos reproduzem a violência para com indígenas, com apoio em um enunciado inventado pelos europeus sobre o “índio”.

Com base nessa compreensão, dedicamos o segundo capítulo a apresentar como ocorre, e quais são os mecanismos, da colonialidade do ser, do saber e do sentir. Construído e difundido pelas instituições educativas do Estado, o Museu e a escola, o discurso sobre o “índio” exótica-o e subalterniza-o. Buscando conceber como este enunciado se compõe, nos debruçamos sobre a estética do belo que, ao criar regras e condicionamentos, aprisiona nossa *aisthesis*. *Aisthesis* seria nossa primeira percepção sobre algo, favorecida por nossos sentidos humanos, como visão e audição. Porém, ao originar a dicotomia razão/sentimento, o racionalismo eurocêntrico descartou a possibilidade de existência de outras formas de razão e percepção frente ao mundo.

Isto posto, apresentamos como o Museu surgiu durante o Renascimento, propagando a estética do belo, principalmente em expressões pintadas. Esta instituição cujo objetivo na colônia era a instrução de sujeitos colonizados, incutiu um padrão de beleza e comportamento que atinge desde mulheres a homens, propagando a métrica patriarcal de serventia e virilidade, respectivamente. Ao adentrar o mundo-aldeia, esse imaginário de masculinidade profana o ato sexual e provoca uma violência primeiro ao homem indígena e, em consequência, a mulher indígena.

Além do gênero de arte, identificamos no Museu de teor etnográfico e natural um caráter de assujeitamento histórico e epistemicídio de sujeitos e seus povos. Como veremos isso aconteceu após a coleta e exibição de objetos culturais sem qualquer narrativa sobre seu contexto. Isto, por extensão, facilitou a criação deste discurso sobre o “índio”, cujo intuito básico foi satisfazer a curiosidade do império com relação às colônias.

É desta forma que buscamos desempenhar não apenas uma pesquisa, mas também uma extensão com o povo Avá-Guarani do oeste do Paraná, especificamente nas Tekoha Itamarã e Tekoha Añetete. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa-participante de educação popular com base em princípios da educomunicação e práxis política da pedagogia da libertação. O potencial do audiovisual para a auto representação de sujeitos e comunidade em seu

pronunciamento foi desempenhado com base na estética decolonial e na estratégia da fotografia decolonial.

Neste ponto abrimos o terceiro capítulo recapitulando toda a nossa pesquisa em campo realizada em 2019, narrando e descrevendo a construção e desenvolvimento de nossas oficinas de rádio e sonoplastia, fotografia e vídeo. Estas foram desempenhadas primeiro com crianças de Itamarã, mais tarde com crianças de Añetete e, finalmente, por solicitação da comunidade guarani, com as jovens lideranças de Itamarã e no encontro regional guarani da Tríplice Fronteira. Como um projeto estabelecido com base no diálogo, tanto a metodologia como nossos objetivos foram se adaptando a realidade de nosso contexto; portanto, a nossa metodologia se adequa aos fundamentos da pesquisa qualitativa que, entre várias características, é flexível.

Neste sentido, acometidos pela pandemia do covid-19 e o isolamento social que nos impossibilita de estar presencialmente nas aldeias, demos início a criação de um portal virtual. Solicitado pela comunidade como forma de mediar sua cultura, tradições e história, demos forma ao *Educom Guarani Avañe'e Myasãimbo'e* que pretendeu ser a ponte para trilharmos a sabedoria Avá-Guarani. Ou seja, uma mediação cultural que construímos juntos a *Arandu Guataha*. Este portal encontra-se disponível em www.educomguarani.com.

2 A INVASÃO DAS AMÉRICAS E O ENCOBRIMENTO DOS POVOS ORIGINÁRIOS. O ESTADO E SUA LÓGICA DE PURIFICAÇÃO ÉTNICA

Este capítulo descreve, de maneira crítica e reflexiva, a construção da história eurocêntrica sobre a chamada “descoberta das Américas”. Contrapondo-a, apresentamos o perspectivismo indígena de encobrimento dos povos originários e o histórico de violência física e simbólica que vivenciam a partir do Estado, primeiramente colonizador e, após independência formal, nacional. Para melhor compreensão acerca de nossa discussão, retomamos alguns conceitos como natureza humana, raça, cultura, identidade e hegemonia. Em seguida adotamos a definição de Estado como condensação-materialização de determinadas relações sociais, destacando a oposição “oligárquica” e “povo” que pautamos como originária dos Estados-Nação da América Latina, mantendo-se permanente até hoje no exercício de poder capitalista mundial, sobretudo por meio do colonialismo interno e neocolonialismo. Aprofundamos a discussão evidenciando o contexto transfronteiriço vivenciado pela nação Guarani e o atravessamento do mundo-aldeia Avá-Guarani do oeste do Paraná doravante da construção da Hidrelétrica Itaipu Binacional. Finalmente, contestamos este Estado intervencionista como agente de “purificação étnica” em busca de uma monocultura nacional e o obstáculo estrutural de desigualdade a enfrentarmos para a concretização de uma democracia real em nossa América Latina.

APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Ao datar o “descobrimento” da América, o subcontinente latino-americano busca demonstrar que possui cultura e destino próprios. Tal intenção ainda não obteve resultado qualitativamente frutuoso, visto que a situação se manteve invariável no transcurso de sua história. Assim como no passado, hoje a apreciação e mediação dos latino-americanos em geral, sobre o seu desenvolvimento cultural, social, político e econômico, utiliza invariavelmente parâmetros eurocêntricos. Por certo, o mesmo ocorre em demais territórios, que como a América, foram colônias de metrópoles europeias a partir da Idade Moderna.

Desde a colônia, a América é universalmente considerada uma extensão da cultura européia; quer dizer, se ancora o nascimento da América a partir da chegada dos europeus e sua imposição cultural sobre as demais culturas presentes, vivenciadas por povos originários, indígenas. Dessa forma, em oposição ao “descobrimento das Américas” que se passou no início do séc XVI, apresentamos a perspectiva indígena acerca de seu “encobrimento” nessa história de encontro com o “outro”, indígena e não-indígena, europeu e não-europeu. Esse encontro proveu a classificação eurocêntrica da espécie humana em raças, dispondo os europeus como uma raça superior à dos indígenas. Tal concepção fez parte da formação do Estado colonizador, que consolidou essa relação social de desigualdade, exercendo domínio político, econômico e cultural sobre os demais povos.

Em um primeiro momento, para melhor compreensão deste outro lado da história, retomamos alguns conceitos como natureza humana, raça, cultura, identidade e hegemonia, demonstrando como o Estado colonizador se constituiu a partir destas concepções de lógica eurocêntrica, de modo a transportá-las para o “novo mundo”. Durante o exercício do Estado colonizador, a lógica da dívida estabeleceu uma relação de exploração da mão de obra. Em princípio, com indígenas escravizados no sistema de plantagem, mais tarde, africanos e, por fim, a proletarianização de imigrantes europeus em monoculturas, opondo “oligarquia terrateniente” e “povo” na formação do Estado.

Em um segundo momento, analisamos a situação após a criação dos estados nacionais, dado que após os processos americanos de emancipação das metrópoles europeias, como produto de lutas independentistas, foram formados Estados autônomos na América Latina. Com a configuração dos estados nacionais, os problemas herdados da colônia obtiveram outra forma: o Estado-Nação, que deu

continuidade à lógica colonialista. De fato as relações sociais de desigualdade social (política e econômica), fundadas no Estado colonizador vigente até o século XIX, se mantêm presentes no exercício do poder capitalista mundial, sob a prática do colonialismo interno e neocolonialismo presentes no Estado-Nação, que aprofundam a colonialidade do poder¹.

Deste modo, a governamentalidade² exercida pelo Estado é estabelecida com base no poder disciplinar e pastoral que governa sobre os corpos, coisificando-os e objetificando-os. Por meio da instrumentalização do eu, esse Estado intervencionista busca unificar a identidade nacional, de modo a prover uma homogenia cultural que visa a purificação étnica em prol de uma monocultura. O que dispõe povos e sujeitos indígenas à margem da economia e da política, como “pobres de por si”. E leva sua perspectiva de encobrimento das américas ao anacronismo, ao mito e à subalternização.

Finalmente, após a compreensão dos processos coloniais, das metrópoles europeias e formação dos Estados nacionais latino-americanos, descrevemos a situação do povo Avá-Guarani³, como povo originário que resiste à violência da purificação étnica do Estado intervencionista por meio da valorização e do fortalecimento de suas tradições culturais. Esse povo também continua a busca por um espaço de pronunciamento para a mediação dessas tradições para com os demais povos indígenas e não-indígenas. Para melhor elucidar a discussão, nosso recorte apresenta o contexto transfronteiriço vivenciado pela Nação Guarani, dividida entre Estados-Nação Latino-Americanos, realçando o atravessamento e silenciamento do mundo-aldeia Avá-Guarani da região oeste do Paraná-BR a partir da construção da Hidrelétrica Itaipu Binacional (1971).

Por último, contestamos o obstáculo estrutural de desigualdade a enfrentarmos para a concretização de uma democracia real, em oposição a democracia de elites, hoje pautada no neoliberalismo praticado por uma “neo-oligarquia” latino-americana e uma construção transnacional de Estado.

¹ Retomamos a teoria da colonialidade no segundo capítulo com maior profundidade.

² Termo utilizado por Foucault dentro do marco da biopolítica para identificar a forma específica de poder caracterizado como condução de condutas.

³ Nosso contato com a comunidade Avá-Guarani ocorreu durante as práticas em campo desenvolvidas no projeto de extensão universitária *Educomunicação e Cultura Guarani* (UNILA) a partir de 2019.

2.1 O ESTADO MONOCULTURAL

É do conhecimento popular que os países do continente americano⁴ passaram por um processo de colonização europeia a partir do séc XVI. Essa narrativa costuma ter como marco o ano de 1500 com a “descoberta das Américas”, visto que os interlocutores dessa história escrita eram intelectuais europeus que haviam descoberto um “novo mundo”, até então desconhecido a eles. Entretanto, nossa discussão partirá de um outro ponto de vista, o dos povos originários, conhecidos popularmente como “índios”⁵. Estes povos indígenas, que aqui vivem desde muito antes dos europeus chegarem, compartilham *Abya Yala*⁶, assim nomeada Terra Viva, uma terra em florescimento.

Partindo do perspectivismo indígena⁷, esse encontro com o homem europeu teve início em 1492, quando diversos “não-indígenas” chegaram pelo mar em caravelas, dentre eles Cristóvão Colombo. Esse “outro”, diferente do indígena, foi interpretado a partir de uma antiga lenda acerca da chegada de Deuses pelo mar⁸, suscitando a curiosidade dos indígenas sobre a materialidade dessa outra natureza, a dos “deuses”. E recebendo-os com muita hospitalidade, compartilhando de seu princípio econômico: a reciprocidade. O que significa, dar aquilo que é necessário ao “outro” e tomar para si aquilo que lhe é necessário (MELIÁ, 1992).

Do mesmo modo, os europeus também vislumbraram os indígenas como o “outro”, o “não-europeu”. Sua primeira discussão acerca deste “outro” esteve pautada sobre a existência ou não de sua “alma”⁹ como sinal de razão e

⁴ O nome do continente faz referência à Américo Vespúcio, mercador, navegador, geógrafo e cosmógrafo, que contestou a teoria de Cristóvão Colombo, afirmando que esse “novo mundo” seria um novo continente.

⁵ Cristóvão Colombo considerou que as novas terras que havia encontrado faziam parte do leste da Ásia, a Índia. Com isso, nomeou seus habitantes como “índios”.

⁶ *Abya Yala*, na língua do povo Kuna, vem sendo usada como autodesignação de povos originários acerca do território em contraposição à “América”. Para este povo, a terra passaria por 4 etapas: *Kuala Gum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala, Abia Yala*. Na quarta etapa, “Abia” refere-se a sangue e “Ala” a território, em outras palavras, nosso território seria um fruto da Grande Mãe, preparado para o seu florescimento. Cf: PORTO-GONÇALVES, C. W. *Abya Yala. Enciclopédia Latino-Americana*. Disponível em: <<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>>. Acesso em mai, 2021.

⁷ O perspectivismo indígena propõe a concepção de “natureza” como algo plural, o que revela a existência de várias naturezas, em contraposição à visão eurocêntrica de apenas uma, mono. Para melhor aprofundamento, recomendamos a leitura: VIVEIROS DE CASTRO, E. *Equívocos da identidade*. In: GONDAR, J.; DODEBEI, V. **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005, p. 145-160.

⁸ Ver mais em: CORNEJO POLAR, A. *El comienzo de la heterogeneidad en las literaturas Andinas. Voz y letra en el “diálogo” de Cajamarca. Signos Literários*, Cidade de México, p. 169-236, jul./dez. 2005.

⁹ A “alma”, de antiga tradição judaico-cristã, poderia ser traduzida como “natureza humana” na tradição europeia da época, possibilitando opostos como “bem” e “mal”, por exemplo, e o seu desenvolvimento pelo uso da razão. De acordo com Foucault, essa concepção de “natureza humana”

pertencimento à espécie humana, o que veio a originar a concepção de “raça” (MALDONADO-TORRES, 2007). Esmiuçando essa origem: após a corroboração de que os indígenas de fato eram seres humanos por possuírem alma, a “natureza humana”, os europeus discorreram e classificaram-nos com base em sua compreensão iluminista de progresso dessa natureza, separando a espécie humana entre raças, mais evoluídas e menos evoluídas. Um dos coeficientes dessa lógica foi a percepção eurocêntrica acerca dos povos originários serem agrafos¹⁰, pois a ideia de cultura e civilização européia relacionava-se vigorosamente à escrita como uso da razão. Os indígenas foram, então, analisados como analfabetos, não letrados, incapazes de razão, portanto primitivos (KANT, 2012).

Essa percepção acerca dos indígenas como uma raça primitiva foi aporte para o processo de escravidão, submetendo-os à exploração econômica como mão-de-obra. Nesse domínio, as mulheres também foram objeto, raptadas de seus povos e submetidas à exploração sexual e reprodutiva pelos homens europeus que duplicavam nas colônias a normativa patriarcal¹¹ de composição familiar. Contudo, ao constatarem a capacidade racional dos indígenas e sua resistência à colonização, a catequese dos jesuítas passou a desempenhar o papel de aculturação desses povos (SAVIANI, 2007), enquanto os povos africanos passaram então a sofrer a exploração econômica. Segundo Gilberto Freyre, constitui-se, assim, na América uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica e híbrida de indígena - e mais tarde de negro - em sua composição (2003).

Enrique Dussel (1994) assinala que é nesse momento de encontro entre indígenas e não-indígenas, europeus e não-europeus, que a Modernidade surgiu como um novo período histórico, pautada no domínio político e econômico europeu sobre outros povos. Esse domínio partiu de uma visão de “ser” e de “saber” específica, eurocêntrica, a ciência, que tende a universalizar uma única cultura

e lógica de direitos naturais àqueles que a possuísem, era na verdade uma construção histórica, política e social desse “homem” europeu. Foucault (1995) denomina essa construção de “processos de subjetivação” ou de “objetificação” (RODRIGUES; KALIL FILHO, 2018).

¹⁰ Não possuem escrita alfabética.

¹¹ O patriarcado é uma ordem política que baseia-se na desconfiança acerca da moral das mulheres. A normativa patriarcal de composição familiar constitui uma família nuclear heterossexual, onde o homem, por sua suposta superioridade moral, exerce poder sobre a mulher e os filhos. Para uma melhor compreensão, recomendamos o seguinte vídeo: CONFERÊNCIA de Rita Segato para o Museo Alba. 1”36”46”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rR2J9W47rhA>>. Acesso em: mai, 2021.

“civilizada” e, mais tarde, “progressista” (BARROS, 2019). Sobre este ponto, Bartomeu Melià (1992), considera que o que em realidade ocorreu não foi um descobrimento, mas sim um encobrimento do Outro, pois o encobridor adquire o papel daquele que encobre, dado que não o entende e não o quer entender. Este fenômeno é entendido por Dussel como o nascimento do ego do homem moderno, que consiste na autoconstituição de superioridade sobre outros povos e regiões (DUSSEL, 1994).

Para um entendimento mais preciso desse encontro e estranhamento entre povos e culturas, pleiteamos a cultura como categoria reveladora de lutas sociais, visto que existem diversas definições acerca do sentido dado à palavra (CUCHE, 1999). Segundo Denys Cuche, cultura seria a forma como o ser humano se relaciona com a natureza, adaptando-se a ela e transformando-a em função de suas necessidades e projetos. Essa definição de cultura nos remete fortemente à concepção ocidental¹², onde a natureza é compreendida como “meio ambiente” que provê “recursos naturais”, possibilitando sua exploração e transformação pelas mãos do ser humano. De modo distinto, a definição de cultura de Stuart Hall abrange o conhecimento de tradições, sua mutação e como a utilizamos de modo à própria cultura se e nos movimentar, produzindo novos sujeitos. O que verificamos no seguinte trecho:

A cultura é uma produção, tem sua matéria-prima, seus recursos, seu trabalho produtivo. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através dos passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das tradições (HALL, 2003, p. 44).

Essa definição de cultura se aproxima mais da perspectiva que estamos abordando, e pela qual nos comprometemos, pois compreende cultura e sujeito em trânsito, bem como abarca formas de ser e de saber. Nesta concepção, o depoimento de Vicente Ñengavyju Vogado (2020), professor e xamoi na aldeia Tekoha Añetete do Oeste do Paraná-BR, retrata a relação espiritual, de respeito e de cuidado que os indígenas possuem com as múltiplas naturezas. Igualmente, sinaliza como as tradições culturais de seu povo estão em constante transformação

¹² Ocidente refere-se ao que está situado a oeste no globo terrestre. A Europa está situada a oeste da América Latina, bem como a Ásia a leste, “oriental”.

e ressignificação no decorrer de seu tempo histórico e contexto. Vejamos alguns trechos destacados por nós deste belo depoimento:

Isso nos foi oferecido por quem nos fez e colocou para nós na terra. Água, para que cuidemos dela e para que a utilizemos e tomemos banho [...] No frio nos banhamos antes do sol nascer, para que tire todas as doenças que sentimos [...] Antigamente. Hoje em dia já não é mais assim. Assim nos dizem nossos avós e os xamois [...] Eu também comecei a atuar como xamoi, também incluo aos meus netos que já vão crescendo. Dessa forma, vamos iniciar nossa demonstração para que seja feita em todo lugar. Pode ser que haja comunidades que saibam isso, porque a água é boa, água é saúde. Ela traz todas as coisas boas para que tire de nós toda a falta de saúde [...] Antigamente nós fazíamos assim, por isso hoje em dia, nós guarani, somos saudáveis, sempre temos saúde, não sentimos nada pesado. Hoje em dia pouco se pratica isso, já não se faz mais dessa forma.

Aqui tem água, como nós guarani, como todos nós. Todo antepassado dizia, nós a valorizamos muito e temos orgulho dela. A água tem o seu espírito. Pode ser que alguma coisa aconteça se nós não respeitamos a água, pode ser que aconteça alguma coisa, por que tem Jara (espírito, alma, dona ou protetora). Quando trazemos as crianças já comunicamos (para a Jara da água), contamos por que viemos [...]

(VOGADO¹³, 6''09', 2020)

Com essa aproximação constatamos que as culturas dos povos originários não são uma coisa que fica parada no tempo, muitas vezes exotificada e folclorizada (BRULON, 2020). E seria errôneo, uma prática de violência simbólica, nos referirmos aos “índios” como povos e sujeitos estagnados em meados de 1500. As culturas encontram-se, portanto, em constante movimento e, não podemos excluir a história de dominação e encobrimento sofridas pelos povos indígenas como agentes decisivos de algumas transformações. Mário Barrio, líder do Movimento Indígena da Argentina, expressa a relevância de retomarmos essa história:

Ahora tenemos cierto reconocimiento como “otras culturas” [Hace gestos de comillas]. Pero no nos reconocen la historia. Nuestra cultura no produce documentos. Y si producimos algo, son otras cosas, como exóticas [...] Pero ahora usted dígame, ¿realmente cree que sus documentos son historias verdaderas sobre lo que pasó? ¿Realmente ustedes creen que su historia es real y que nosotros necesitamos más de lo que tenemos para contar la nuestra? [Ríe] [...] Pero claro, para decir que la Conquista fue un mito, eso vale. Y entonces la historia es la república, eso sí. Y ahora parece que podemos entrar con nuestros vestidos y nuestras cosas, pero sin hablar del saqueo de las tierras por ejemplo, eso sí es la historia de cómo nos dejaron sin nada, desde allá hasta ahora. Igualito.

¹³ Trechos destacados por nós do depoimento gravado no Tekoha Añetete em 2019, transcrito, traduzido e publicado em 2020. XAMOI Vicente Ñengavyju Vogado. Aula sobre Yjára, A Guardiã das Aguas. 6''09'. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=aKYxFRBIOuA>>. Acesso em: jul. 2021.

Siempre. Pero de eso tampoco quieren hablar, por mucho [de] derecho que se hable (RUFER, 2016, p. 283)¹⁴.

Analisando esse trecho da entrevista notamos o ainda presente poder da escrita sobre a oralidade, com a concessão da existência de outras culturas, sem embargo, histórias. Principalmente se estas utilizam como suporte a performance da oralidade¹⁵ e contestam a história universal inventada pelos europeus. Essa relação de exterioridade é estabelecida sob o prisma de “sujeito-europeu” e “objeto-não-europeu”, o que impossibilita a comunicação e troca de saberes de igual para igual entre povos (QUIJANO, 1992). Dessa forma, a fronteira “com o índio” passou, no decorrer da história, de um imaginário geográfico e cultural a um histórico antropológico (RUFER, 2016).

Compreendida a definição de cultura de Hall que melhor nos contempla, avançamos à assimilação do que seria um domínio monocultural. De acordo com o “processo de subjetividade” ou “objetificação” de Foucault, as relações que atravessam instituições como a escola, por exemplo, produzem subjetividades por meio do “poder disciplinar”, atuando sobre corpos e sensibilidades a fim de adestrá-los e educá-los para assumirem determinadas condutas e emoções (RODRIGUES; KALIL FILHO, 2018). Essas instituições tornam-se, então, aparatos de um poder totalizador que tende à hegemonização cultural, onde a particularidade monocultural ocidental assume uma significação universal desmedida consigo mesma (LACLAU, 2005).

No interior dessa relação de poder totalizador estão as identidades, uma construção que opõe um grupo ao outro com base em oposições simbólicas (CUCHE, 1999). No contexto de nossa história, a auto-identidade do europeu obteve mais legitimidade que a hetero-identidade do indígena, qualificada como um grupo minoritário, cuja identidade seria “negativa”. Podemos, por conseguinte, definir a identidade como um espaço onde germinam lutas sociais, no qual nem todos os grupos possuem o mesmo poder de identificação, e assim as minorias empenham-se constantemente em construir uma “identidade positiva” (CUCHE, 1999).

¹⁴ Corresponde a um trecho de entrevista a Mario Barrio, líder do Movimento Indígena na Argentina, posicionando-se contra a conquista do deserto, Pompeya, Buenos Aires, 1 de dezembro de 2005.

¹⁵ A “performance da oralidade” é descrita por Paul Zumthor (2018) como a expansão da oralidade ao corpo. Essa seria uma das maiores expressões culturais do povo Avá-Guarani, por exemplo, realizada na Opy, um espaço sacro de sabedoria que descreveremos mais adiante.

Deste modo, ao nos debruçarmos acerca da forma como esse poder ocidental atuou sobre as colônias, podemos constatar que a política transformou-se em um assunto de “pastoreio”, cuja regência do “pastor” opera em função da instrumentalização do “eu” dos indivíduos (FOUCAULT, 2008). Vejamos, essa instrumentalização decorre de um controle sobre corpos, o que permite que sujeitos se tornem aliados no fortalecimento da potência do Estado, neste caso, o Estado colonizador (BARROS, 2012). No decorrer da história da “governamentalidade”, o governo disciplinar e o governo pastoral foram constituindo um par na normalização de corpos e condutas para sua obediência (FOUCAULT, 2008).

De acordo com Mabel Twaites Rey (2005), o Estado seria a condensação-materialização de determinadas relações sociais. Logo, podemos concluir que a formação do Estado colonizador esteve pautada no fortalecimento dessa relação social de dominação política, econômica e monocultural entre colonizadores europeus e colonizados indígenas. É importante ressaltarmos que, conforme Michel Foucault,

Como quer que seja, através de todos esses sentidos, há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades (TWAITES REY, 2008, p. 164).

Em síntese, o Estado adquiriu uma dimensão intervencionista e paternalista (pastoral). E dessa forma, o Estado e a sociedade encontram-se separados e ligados, como uma separação-ligação produzida permanentemente por conflitos sociais entre intervencionistas e intervencidos (HIRSCH, 2005). O que nos desperta para a nossa questão problema, que é compreender como esse Estado Latino-Americano se manifestou e ainda se manifesta em relação aos indígenas, em específico o povo Avá-Guarani pertencente à Nação Guarani.

2.2 O CONTEXTO DA NAÇÃO GUARANI

Agora que temos ao nosso favor alguns conceitos importantes para a discussão, podemos voltar à nossa história. Com a certificação da existência de um “novo mundo”, até então desconhecido aos europeus, houve maior investimento em expedições para a realização de novas conquistas. Tais expedições ocorriam por meio de empréstimos¹⁶ e, estes homens endividados, foram se espalhando pelo

¹⁶ A lógica do empréstimo, com juros e dívidas, é algo que nos acompanha até hoje. O endividamento externo desse passado fez com que os governos latinoamericanos outorgassem ao Fundo Monetário

continente de modo a estabelecerem administrações locais, impostos e regimes de trabalho por meio da exploração da população local, em busca de atenuar suas dívidas (REDACCIÓN BBC, 2018). Marcos Roitman Rosenmann descreve como esse grupo de homens acabou por originar uma oligarquia terrateniente na América Latina, com os objetivos de consolidar a propriedade privada, liberar o acesso a posse de terra, assegurar o poder e desarticular a identidade étnica dos povos indígenas por meio da expropriação de suas terras, consoante a seguinte passagem:

Contar con población para la producción de mercancías fue el primer paso dado por las oligarquías latino-americanas en su proyecto de dominación y explotación. La forma de obtención de mano de obra fue la expropiación de las tierras comunitarias pertenecientes a los pueblos indígenas. Las guerras de pacificación, expansión de la frontera nacional y el cercamiento de tierras constituyen los ejemplos de cómo se llevó a cabo el proceso de proletarización (ROITMAN ROSENMAN, 2008, p. 183).

Melià foi além, afirmando que sem o encobrimento do sistema indígena de economia, pautado na reciprocidade, os “descobrimientos” não seriam possíveis (1992). Visto que a dominação oligárquica concentra o poder em um núcleo pequeno de pessoas, que o exerce por meio de poderes locais e central, em uma estrutura piramidal, a participar de modo primário-exportador de um sistema econômico capitalista mundial (ANSALDI, 1992). O que imprime uma diferença entre “política” e “economia” ao constituir o Estado, como descreve Hans Joachim Hirsch:

Del “Estado” como forma de dominación se puede hablar principalmente recién cuando se conforma un aparato de poder autónomo y centralizado, separado de la sociedad y la economía, y con esto se diferencian “política” y “economía” como esferas funcionales de la sociedad. La sociedad capitalista se caracteriza por sostenerse materialmente y desarrollarse en base a la producción privada, el trabajo asalariado y el intercambio de mercancías (HIRSCH, 2005, p 165).

Podemos, portanto, complementar que o surgimento do Estado colonizador foi norteado por uma oligarquia, entendida não como classe, mas como o surgimento de dois pólos que separam e distanciam “oligarquia” de “povo”. Em conformidade à Waldo Ansaldi (1992), a oligarquia como conceito seria uma categoria política, um tipo de regime de Estado, cujo exercício de dominação é caracterizado por sua estreita e concentrada base social, implicando na exclusão da

Internacional, Banco Mundial e governo dos Estados Unidos um grande poder de negociação que nos escolta. Cf: VILAS, C. M. **Después del neoliberalismo: estado y procesos políticos en América Latina**. Buenos Aires: Ediciones de la Unla, 2011.

maioria da sociedade nos mecanismos de decisão política. Essa categoria combina a centralização e a descentralização em seu exercício de poder por meio do clientelismo, a burocracia e os mecanismos de controle intra-oligárquicos, promovendo a manutenção dos poderes central e regionais. Nas palavras do autor, “a dominação oligárquica se constitui a partir da “hacienda” [autoridades locais]¹⁷, considerada matriz nas sociedades latinoamericanas” (ANSALDI, 1992, p. 14-15).

Historicamente a oligarquia está situada entre 1880 e 1930-40, aproximadamente, onde o motor do crescimento econômico se encontrava no exterior, dependendo da demanda de economias industrializadas do centro do sistema capitalista mundial (ANSALDI, 1992). No entanto, a hipótese que levantamos aqui é que na verdade ela se mantém permanente na América-Latina, pois após a segunda guerra mundial, mesmo com a onda democrática e desenvolvimentista, a oligarquia apenas partilhou o exercício de poder com a burguesia progressista, como Roitman Rosenmann descreve:

La oligarquía verá tambalear su poder omnimado y deberá cumplir su poder con sus parientes y familiares con un proyecto modernizado. Es la llamada burguesía desarrollista. En este programa, las clases sociales dominadas y subalternas cobran un mayor protagonismo. (ROITMAN ROSENMAN, 2008, p. 189)

Indo mais além, podemos refletir sobre como essa oligarquia irá exercer poder ainda hoje, constituindo parte de um colonialismo interno. Pablo González Casanova (2007) descreve este conceito de modo a ligá-lo a fenômenos de conquista, no qual povos nativos não exterminados formaram parte, primeiro do Estado colonizador, e em seguida, do Estado de independência formal. Sua lógica se mantém na relação de “raça”, com a inferiorização de sujeitos e povos, cujas línguas e culturas não são consideradas na formação de uma identidade nacional. De acordo com o autor:

Los pueblos, minorías o naciones colonizados por el Estado-nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y el neocolonialismo a nivel internacional: habitan en un territorio sin gobierno propio; se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y de las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo; sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de “asimilados”; [...] en general, los colonizados en el interior de un Estado-nación pertenecen a una “raza” distinta a la que domina en el gobierno nacional, que es considerada “inferior” [...]; la mayoría de los

¹⁷ [intervenção nossa].

colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la “nacional”. (CASANOVA, 2007, p. 410)

Neste ponto, se nossa narrativa pretende demonstrar o outro lado da história, como será que esse regime oligárquico e burguês-progressista se relacionou e relaciona socialmente com os povos indígenas, em especial o Avá-Guarani? Como esse Estado colonizador – agora Estado-Nação – adentra e contempla esse povo? Quais são as consequências dessa relação de poder? Confiamos que para elaborar respostas, o mais precisas possíveis a estes interrogantes, o termo “mundo-aldeia” de Rita Segato, oferece uma direção de possibilidades, que já elucida fielmente algumas de nossas questões.

[...] podemos decir que el “mundo-aldea”, con el tejido de relaciones comunitarias que le son propias, como volveré a insistir, se encuentra atropellado por el azaroso camino de la expansión vertiginosa del “frente colonial/estatal – empresarial – mediático - cristiano”. Esto no significa meramente el cambio del telón de fondo, de la escenografía de su existencia, sino un atravesamiento de la misma por prácticas y poderosos discursos que se respaldan y afirman en los valores dominantes del desarrollo y la acumulación, la productividad, la competitividad y el cálculo costo-beneficio propios de la economía de pleno mercado y su “teología”, es decir, la fe absoluta en la inescapabilidad de su destino e irreversible expansión, como valor eurocéntrico de un mundo que “prograsa” (SEGATO, 2016, p. 36).

Direcionando nossa narrativa à nação Guarani, grande parte dos povos originários da América do Sul descendia do tronco linguístico e cultural Tupi-Guarani. Os guarani eram o grupo mais numeroso desta descendência, constituído pelos povos Kaiowá, Mbya e Ñandeva que habitavam o interior e o litoral do subcontinente. O povo Ñandeva também é conhecido como Avá-Guarani, principalmente na região centro-oeste do Brasil, e Tupi-Guarani, na região sudeste. A fim de um melhor entendimento sobre estes povos e região, destacamos a seguinte passagem do livro “Avá-Guarani: a construção de Itaipu e os direitos territoriais”:

[...] os Kaiowá (ou Paĩ-Tavyterã) habitam majoritariamente o sul do Mato Grosso do Sul e a área contínua desse estado no lado paraguaio; os Nhandeva concentram-se nos estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná (no oeste e no norte deste) e no Paraguai oriental (Alto Paraná, Caaguazu, San Pedro, Concepción e Canindeyu); e os Mbya ocupam um amplo território que envolve todos os estados da Região Sul do Brasil (SC, PR e RS) e alguns da Região Sudeste (SP, RJ e ES), especialmente no litoral destes, assim como a região oriental do Paraguai e o norte da Argentina (em Misiones e Entre Rios) (ESMPU, 2019, p. 21).

Conforme Melià (1992), o “descobrimento” dos guarani ocorreu em meados de 1505, a datar o começo de uma história de muita resistência, com graves episódios como a guerra do Paraguai e as ditaduras militares. Todavia, nossa pesquisa se dedica mais aos últimos episódios, resultantes da formação dos Estados nacionais e seus desdobramentos contemporâneos.

Em concordância ao prontamente abordado, após a colonização os Estados-Nação independentes se estabeleceram (séc. XIX) condicionando os guarani - hoje compreendidos como Nação Guarani - a viver em atual contexto transfronteiriço, divididos entre Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia. Os guarani foram, então, separados por fronteiras geopolíticas e submetidos às identidades nacionais, de modo a serem distinguidos como “guarani argentinos” e “guarani paraguaios”, por exemplo, o que segmentou uma mesma nação e dificulta, ainda hoje a livre circulação e troca entre as partes. Essas fronteiras geopolíticas, com marcos políticos distintos de cada Estado nacional, legislações e políticas públicas próprias, acometem, portanto, seu território, espiritualidade, educação, dentre outros aspectos. Clovis Antônio Brighenti e Linda Osires González Cárdenas apresentam essa realidade guarani vivenciada aqui na fronteira trinacional:

Os três países [Brasil, Argentina e Paraguai] [...] possuem aparatos jurídicos e legislativos próprios (com maior ou menor alcance), que sustentam a oferta de sistemas educativos específicos e diferenciados a fim de contemplar as particularidades culturais dos Guarani, no entanto não possuem mecanismos comum de atuação apesar de serem signatários da Convenção n. 169 da OIT [...] A referida Convenção, em seu Artigo 32, exige que os governos adotem medidas adequadas para contemplar contextos particulares como esse que estamos analisando.[...] [Contudo] São evidenciadas violações desses direitos educativos e descumprimentos das leis, inclusive pelos próprios agentes estatais que as formulam. Desta forma, são perpetuadas as práticas coloniais que se camuflam nas ferramentas discursivas implícitas nas legislações, evidenciando-se assim uma inconsistência entre formulações normativas e práticas educativas nas comunidades indígenas (BRIGHENTI; CÁRDENAS, 2017, p. 454).

Apresentando brevemente este cenário, a partir do século XX essa região de Tríplice Fronteira sofreu grandes transformações, decorrentes, em parte, pela criação de parques nacionais como unidades de conservação. Dentre estes, o Parque Nacional do Iguaçu aqui no Brasil, que acarretou o deslocamento de colonos fazendeiros paranaenses que ali viviam a territórios indígenas da região. Destarte, o povo Avá-Guarani passou a sofrer um processo de deslocamento forçado de sua

terra originária, o que viria a ser fatídico com a construção de hidrelétrica no rio Paraná e a desapropriação de cerca de 100.029 hectares.

Na década de 1970, o Brasil e o Paraguai encontravam-se em acentuado crescimento demográfico e processo de industrialização, requerendo maior produção de energia. Os Estados intervencionistas, ambos em regime de Ditadura Militar¹⁸, aprovaram o projeto de construção da Hidrelétrica Itaipu Binacional¹⁹, gerando profundos impactos ambientais e culturais à região do rio Paraná e seus afluentes. Essa intervenção do Estado resultou em um grande alagamento, produzido pela barragem do rio. O que causou uma transformação definitiva na paisagem e afetou a sobrevivência física e cultural da nação Guarani da região oeste do Paraná, sul do Mato Grosso do Sul e parte do Paraguai. Esse cenário de colonialismo interno e neocolonialismo possibilitam o aprofundamento do padrão da colonialidade²⁰, como Segato esmiúça no seguinte trecho:

Aunque pueda parecer que estas facetas de la contemporaneidad se encuentran en tensión, es decir, aunque pueda pensarse que el pacto estatal-empresarial que abre las puertas a la agresión del mercado global es contradictorio con la expansión de los derechos y servicios ciudadanos en el mundo-aldea, ellos no constituyen, como pensamos a menudo, términos antagonistas, y sí facetas de un proceso coetáneo y complementario: la colonización económica y la colonización por el discurso de los derechos y de la esfera pública.[...] En la situación contemporánea, como he afirmado, el estado ciudadano va a remolque del estado empresarial y ambos amparados por la representación mediática, una mano intenta, con torpeza, ir remediando los males que la otra mano va sembrando; va intentando amenizar las mortandades que origina y patrocina en su camino arrollador, causando un daño en espiral, porque el lenguaje de los derechos ya se encuentra dentro del lenguaje de la modernidad, del desarrollo, el progreso entendido unilateralmente

¹⁸ Vale ressaltar que a ditadura militar ocasionou muitos danos aos povos indígenas. Investigações da Comissão Estadual da Verdade realizada em 2017, produzida pelo Ministério Público do Paraná, levantaram alguns destes danos causados ao povo Guarani da região. Para melhor entendimento recomendamos a leitura da matéria: JUCÁ, B. Ditadura militar, uma ferida aberta na aldeia Ocoy, **El país**, 19 de abri. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/28/politica/1553792946_568502.html>. Acesso em: 02 set. 2021.

¹⁹ De acordo com Casanova (2007), com o triunfo do capitalismo, a política globalizadora e neoliberal de grandes empresas e complexos político-militares tendem a integrar a colonização inter, intra e transnacional, ao qual podemos incluir a Itaipu Binacional, que hoje possui diversos territórios sob sua tutela, não se enquadrando em marcos políticos do Paraguai e do Brasil. Cf: CASANOVA, P. G. Colonialismo interno [una redefinición]. In: BORON, A. A.; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (org.) **La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2006.**

²⁰ Segundo Fernando Miño-Garcés (2007) o Estado colonial incluiu a diferenciação colonial escriturária, doravante a classificação racial, como parte de suas práticas de instauração de uma colonialidade do poder, ainda presente em suas formas de controle no Estado-Nação. Mais adiante voltaremos a nos atentar a este conceito. Cf: GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Pensar, 2007, p.217-242.

como capacidad de acumulación. Con una mano introduce el mal, con la otra le inocular la vacuna. Dos caras de la misma moneda, en una tensión que se resuelve, definitivamente, a favor de la profundización del patrón de la colonialidad (SEGATO, 2016, p. 37).

Na região oeste do Paraná, a fim de remediar tais ocorridos, a Itaipu reassentou parte do povo Avá-Guarani em uma nova área no município de São Miguel do Iguçu/PR em 1982, hoje a Tekoha Ocoy. A partir das demandas de reparação histórica, a FUNAI²¹ adquiriu novos territórios no município de Diamante D'Oeste/PR, a Tekoha Añetete (1997) e a Tekoha Itamarã (2007). Contudo, essa nova área, muito inferior ao território original, com distintas condições de sobrevivência, altera o ñandérékó (modo de ser) dos guarani, hoje dependentes de auxílios do Estado e da instituição binacional. Neste contexto de dependência, produzido pelos aparatos repressivos do Estado e da Itaipu, o povo ainda sofre silenciamento. Sujeitos e comunidade são coagidos a reproduzir um discurso criado pela instituição e legitimado pelo Estado, em busca do apagamento deste passado histórico, como nos demonstra Jairo César Bortolini²² no seguinte trecho:

Este sujeito (Guarani) silenciado, passivo, tem seu discurso rebaixado pelo discurso do outro (Itaipu): alguém se apresenta e fala em seu lugar, diz o que o sujeito deveria falar, poderia falar ou talvez não quisesse falar; enfim, este outro fala o que lhe convém falar. Aqui, o silêncio não é a ausência de palavras, mas a escolha de palavras que produzam o sentido que se quer, apagando outros possíveis sentidos, interditando um dizer (BORTOLINI, 2015, p. 341).

Há portanto uma história contada de modo unilateral, reafirmada por sujeitos Avá-Guarani governados por meio da coerção realizada pela hidrelétrica e legitimada pelo Estado. Essa realidade dos guarani de instrumentação do eu demonstra como a história não considera o ponto de vista do indígena, pois ele evidenciaria a continuidade de processos de violência entre colônia e nação. Manifesta-se, então, uma divisão entre mito e história que converte em anacronismo

²¹ A FUNAI (Fundação Nacional do Índio), órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, criado pela Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967, é vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública. Sua principal função é a demarcação de territórios destinados a povos indígenas, entretanto, por estar submetido a um ministério, sofre influência do governo federal. À exemplo, em nosso momento atual a Fundação não atua ao lado dos povos indígenas contra a proposta do “Marco Temporal”. Este marco prevê que povos indígenas só tenham direito à demarcação das terras que estivessem em sua posse no dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação de nossa Constituição. O que colocaria em risco terras habitadas pelo povo Avá-Guarani na região oeste do Paraná, por exemplo. Em protesto histórico, milhares de indígenas estiveram em Brasília (DF), no acampamento Luta pela Vida se mobilizando contra a proposta. Ver mais em: REDAÇÃO, Votação em Brasília pode fazer com que povos indígenas percam suas terras no Paraná, **Litorânea**, jun 2021. Disponível em: <https://www.litoranea.fm/_trashed-8/>. Acesso em 22 de jun. 2021.

²² Professor de História da Rede Estadual de Ensino do Paraná, atualmente exercendo a função de Diretor do Colégio Estadual Indígena Kuua Mbo'e, localizado na Aldeia Tekoha Añetete

o enunciado indígena acerca dessa memória do terrorismo vivenciado na “divisão” de terras (RUFER, 2016).

O lado dos indígenas nessa história é, portanto, invisibilizado desde seu início. Visto que os primeiros diagnósticos acerca dos povos presentes na região foram realizados por agentes do INCRA²³, normalmente engenheiros agrônomos e técnicos do campo sem qualquer conhecimento sobre o modo de viver dos povos originários envolvidos. Todavia, com a mobilização dos guarani por meio da disseminação de documentos, a FUNAI foi obrigada a se manifestar, ainda que em um primeiro momento tenha dado por encerrado o caso de Ocoy: “A resposta da Funai só veio depois de estarem reassentados, mas nela houve a primeira admissão de que o processo “conduzido” pela Funai havia sido eivado de erros e mesmo de má-fé” (ESMPU, 2019, p. 107).

É importante sublinhar que essa luta por reparação histórica para com o povo Avá-Guarani ainda está longe de se encerrar, pois tanto o Estado como a Itaipu não dão espaço ao pronunciamento guarani. Em trecho do site da instituição, sobre os “índios Avá-Guarani”, por exemplo, a mesma afirma que todo o processo de reassentamento foi realizado de comum acordo. E que “A nova área de terras escolhida pela comunidade proporcionou melhores condições de vida aos indígenas (habitação, saúde, educação, alimentação, entre outros).” Podemos perceber, a partir das informações dispostas no site, que esse assistencialismo em realidade é uma prática do colonialismo interno. Pois altera a forma de vida do povo guarani ao inseri-lo em uma lógica capitalista com o incentivo ao cultivo monocultural e a pecuária. Ademais, ao “promover a cultura” guarani, considera apenas o artesanato como fonte de subsistência econômica e a instituição escolar como fonte de educação, como observamos no seguinte fragmento:

O artesanato é uma atividade econômica importante para as famílias indígenas que o produzem e faz parte da composição de renda familiar, complementando outras atividades. A produção do artesanato está organizada especialmente no Ocoy e é bastante valorizada pelos turistas. O principal local de comercialização é a loja do Centro de Recepção de Visitantes da Itaipu.

A Itaipu também estabelece parceria com a Associação de Pais e Mestres dos colégios indígenas, para fortalecimento da educação indígena (SITE DA ITAIPU BINACIONAL²⁴).

²³ O INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), criado pelo decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, tem como missão a reforma agrária, a manutenção do cadastro de imóveis rurais e a administração das terras públicas da União.

²⁴ Disponível em <<https://www.itaipu.gov.br/meio-ambiente/itaipu-e-os-indios-Av%C3%A1-Guarani>>. Acesso em: 02 set. 2021.

O povo Avá do oeste do Paraná continua em busca de melhores condições de sobrevivência, a começar pela área de suas aldeias demarcadas pela FUNAI. Atualmente há uma série de assentamentos no município de Itaipulândia, por exemplo, além da reocupação de território originário não mais alagado, na região de Santa Helena. Essa mobilização por vezes é criminalizada pela Itaipu sob marcos legais do Estado, como o caso de março de 2018²⁵, em que 5 indígenas foram presos sob o Artigo 38, da Lei 9.605 do Meio Ambiente que diz “destruir ou danificar vegetação primária ou secundária, em estágio avançado ou médio de regeneração”. O caso ocorreu após coletaram em seu antigo território, hoje área de preservação ambiental tutelada pela Itaipu, uma espécie de bambu, a “taquara”, utilizada em cânticos e na construção de casas.

Podemos, portanto, notar como a “governamentalidade” de Foucault (2008) está presente nessa relação social entre indígenas e não-indígenas ainda hoje. Onde as assimetrias são constitutivas da relação de poder do capital, cuja generalização e separação social fazem parte da eficiência de seu funcionamento (THWAITES REY, 2005). Para validar esse exercício de poder, o darwinismo político e a sociobiologia da modernidade irão se utilizar de uma concepção de inferioridade congênita dessas populações, “pobres de por si”, como se não estivessem submetidas à exploração colonial e à exploração de classe (CASANOVA, 2007).

O que é incoerente, visto que as condições de sobrevivência dos povos indígenas foram e são modificadas a partir do sequestro e da privatização de suas terras, como o caso referido do povo Avá-Guarani. Para sua sobrevivência física e cultural em situação adversa tornam-se dependentes de um assistencialismo do Estado, que em realidade nada mais é do que um colonialismo interno. Melià (1992) pleiteia ainda que não há como a economia indígena conviver com a economia capitalista que adentra o mundo-aldeia, pois os indígenas tornam-se sujeitos pertencentes à classificação econômica, constituindo parte de sua base, os “pobres”.

Em conclusão, no cerne dessa construção evidenciamos a relação entre raça e Estado, que até a atualidade se mantém como justificção das assimetrias e

²⁵ CARIGNANO, J. Indígenas Guarani são presos por cortarem um bambu de antiga aldeia no Paraná, **Porém.net**, mar. 2018. Disponível em: <<https://porem.net/2018/03/15/indigenas-guarani-sao-presos-por-cortarem-um-bambu-de-antiga-aldeia-no-parana/>>. Acesso em 02 set. 2021.

desigualdades sociais com base em um “início comum” da espécie humana. Em realidade, como vimos, existe um “início” desigual que surge e se constitui como parte formadora do Estado no decorrer da história da América Latina. Este Estado intervencionista, seja colonial, nacional ou transnacional²⁶, implementa regulamentos e controles hegemônicos, cuja lógica radical é a de “purificação étnica” em busca de um Estado-Nação monocultural (CUCHE, 1999).

Essa purificação étnica sobre povos e sujeitos indígenas subalterniza-os desde à formação à manutenção do Estado, que ao adentrar o mundo-aldeia pratica violência física e simbólica. Como declara Hirsh (2005), há portanto o “monopólio estatal da violência” que, legitimada em prol do progresso, vem a ratificar uma forma histórica de relações sociais, baseada na exploração, opressão e silenciamento.

Dessa maneira, Ruiz Contardo (1995) questiona quais seriam as possibilidades reais da democracia no marco do capitalismo global. Pois esse sistema econômico se estruturou e se mantém sobre uma base de desigualdade social no âmbito do domínio econômico-político e, sobretudo, cultural. Assim constatamos que para uma participação igualitária na democracia, com a inclusão de povos e sujeitos indígenas, há um obstáculo estrutural a superarmos para finalmente obtermos uma vida plena na América Latina.

Em nosso próximo capítulo nos atentaremos ao enunciado criado pelo Estado sobre o “outro”, em nosso caso o “índio”, gerando uma forma de colonialidade do “ser”, do “saber” e do “sentir”. Essa colonialidade, que se expressa especialmente na estética do belo, vem a desempenhar um “aprendizado” equivocado aos não-indígenas acerca de povos e sujeitos indígenas. Isto faz parte da instrumentalização do “eu operada” pelo Estado intervencionista, que oportuniza, por meio de suas instituições, o surgimento de agentes e aliados no fortalecimento de sua potência.

²⁶ Essa seria a nova fase do sistema, a partir da globalização enraizada que inclui empresas transnacionais e o sobrepular do Estado-Nação por via da desregulamentação dos mercados mundiais e do fluxo global do capital e, as tecnologias e sistemas de comunicação. A posição hegemônica dos EUA nesse cenário mundial, principalmente após a segunda guerra mundial, ocorre devido a ambições globais e neo-imperiais (HALL, 2013).

3 UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO CULTURAL À PROCURA DA DECOLONIALIDADE DO SER, DO SABER E DO SENTIR

Neste capítulo realizamos um diálogo acerca da relação entre a estética do belo e a colonialidade do ser, do saber e do sentir, como formas de disseminar o discurso eurocêntrico sobre o “outro” e o “descobrimento” em instituições educativas do Estado, sobretudo o museu e a escola. Para proceder em nossa discussão se fez relevante a retomada de alguns conceitos, como o iluminismo, a relação raça-progresso, bem como a museologia moderna e a ideia de “ciência universal”. Aprofundando o debate, confrontamos essa realidade de colonialidade e aprisionamento de nossa aisthesis (percepção) apresentando nossa metodologia de pesquisa-participante, a qual desempenhamos em conjunto com a comunidade Avá-Guarani das aldeias Tekoha Itamarã e Tekoha Añetete. Isto, com o intuito de colaborar em sua mediação cultural para outros povos indígenas e não-indígenas, suscitando ao último a descolonização do ser, do saber e do sentir. Apresentamos assim *Arandu Guataha*, a mediação cultural Avá-Guarani que nos convida a trilhar o caminho por onde anda a sabedoria. Detalhamos nossa metodologia que se ampliou durante o projeto, apresentando a educação popular, sobremaneira a educomunicação e a pedagogia da libertação, e a decolonialidade, principalmente a estética e a fotografia decolonial.

APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

O processo colonial ao qual os países da América Latina e Caribe foram submetidos implantou uma matriz de poder ainda presente em nossos dias. Esse poder, a colonialidade, se faz presente principalmente no que diz respeito ao conhecimento, como colonialidade do ser, do saber e do sentir, tanto em sua forma de produção, como em seus conteúdos e ensino. Estabelecido com base na concepção de raça, esse colocou o colonizador, homem europeu como superior ao outro não-europeu em sua racionalidade. O que acabou por privilegiar formas de ser e de saber de modo geopolítico, marginalizando diversos povos e saberes até os dias de hoje.

Essa racionalidade do homem europeu é marcada pela concepção iluminista do mundo pós Idade Média. Em oposição ao período anterior, o iluminismo baseia seu pensamento no “homem” e, não mais, em “Deus”. Tal homem, o “eu”, buscaria assim responder às perguntas de forma neutra e universal por meio de seus conhecimentos produzidos na Modernidade, a ciência. Protagonizada pela Europa, essa forma de ser e de saber foi implantada em suas colônias em busca de progresso, bem como, suas colônias também tornaram-se objetos de estudo. O que submeteu os sujeitos de povos não-europeus à objetificação.

O Museu, como instituição de origem europeia em busca do cultivo desse conhecimento científico, teve participação ativa na promoção do pensamento iluminista, bem como da relação progresso-raça, tanto nas colônias como nos impérios. O Renascimento e sua representação da estética do belo sobrepôs a pintura como sua maior expressão no museu de arte. Em paralelo, o museu etnográfico e natural apresentou artefatos de povos colonizados a fim de saciar a curiosidade européia acerca do que havia nas colônias. Tais objetos não eram expostos com informações sobre seu contexto de coleta, nem suas especificidades culturais. O que implicou no apagamento do passado desses povos, ou pior, em seu epistemicídio.

Após nos debruçarmos nestes conceitos aqui brevemente abordados, apresentamos nossa metodologia de pesquisa-participante com princípios e pressupostos da educomunicação e da decolonialidade. Esmiuçamos como a educomunicação tem como base formadora a pedagogia da libertação de Paulo Freire e a comunicação educativa de Mário Kaplún, bem como a estética decolonial apresentada por Walter Mignolo visa revelar a violência da colonialidade, o que se

faz presente na prática da fotografia decolonial de Alex Schlenker. Importante lembrar que essa metodologia foi desenvolvida em conjunto com a comunidade Avá-Guarani durante as práticas realizadas no projeto de extensão universitária *Educomunicação e cultura guarani* a partir de 2019.

Ao trabalharmos o audiovisual em conjunto com a comunidade buscamos libertar nossa aisthesis (percepção) da estética do belo, denunciando a colonialidade e sua violência para com povo e sujeitos guarani. Ademais, nosso objetivo era e ainda é contribuir para o espaço de pronunciamento dos Avá-Guarani, colaborando no fortalecimento de suas tradições culturais, assim como sua mediação cultural para com demais povos indígenas e não-indígenas. Como nos deixou em palavras o grande sábio Gerônimo Kunumi Reronhangareko Vogado “[...] permitamos a quem queira trabalhar conosco. Assim também fortalecemos a nossa cultura. Não escondamos a nossa cultura. Não abandonemos a nossa cultura, parentes! [...]” (VOGADO, G., 2021)²⁷.

²⁷ Gerônimo faleceu em 24 de outubro de 2019, um ano após o depoimento. Como homenagem, esse depoimento foi publicado após sua morte com transcrição e tradução de Mário Ramão Villalva. VOGADO, G. K. R. **O Sábio Guarani GERÔNIMO VOGADO Arandu**. 11”45’. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3yQaExT7YFg>>. Acesso em: 03/09/2021.

3.1 A COLONIALIDADE DO SER, DO SABER E DO SENTIR E A ESTÉTICA DO BELO EM SEU DELINEAR SOBRE O “ÍNDIO”

Após a Idade Média a Europa viveu um novo período histórico, marcado por sua mais recente concepção de mundo, primeiro pelo Renascimento e mais tarde pelo Iluminismo, que juntos constituíram a Modernidade. Nessa perspectiva, "Deus", o antigo centro do pensamento escolástico, foi substituído pelo "eu" do homem europeu, o que fomentou o "ego" do homem moderno. Em busca do desenvolvimento de sua natureza humana, este homem faria cada vez mais uso da razão, acreditando que o desenvolvimento da espécie humana seria uma responsabilidade moral a se percorrer de modo linear e universal. Essa suposição deu origem à ideia de progresso, que foi reproduzida nas colônias americanas e, perpetuada mais tarde de forma global.

Para melhor compreendê-la, voltemos brevemente ao momento em que colonizadores e povos originários de Abya Yala se conhecem. Momento já abordado em nosso primeiro capítulo, contudo, agora o contextualizamos procurando evidenciar as primícias da relação entre raça, progresso e ciência. Ao encontrar novos territórios, os europeus se depararam com povos antes desconhecidos, denominando-os de "outros", "não-europeus", e, tão logo, duvidaram se de fato estes outros pertenciam ou não à espécie humana. Com presteza, Immanuel Kant, em seu ensaio *Determinação do conceito de raça humana*, desfez essa hipótese, afirmando que a teoria mais confiável seria a de que todos os seres humanos teriam partido de um tronco primitivo/comum.

Sua justificativa estava pautada na observação de que a união dessas variáveis (classes) sempre resultava em um hereditário (filho/a) híbrido. Assim, Kant classificou os povos por cor de pele e regiões até então conhecidas: os europeus brancos, os indianos amarelos, os africanos negros e os americanos de pele vermelho-cobre. Essa primeira classificação da espécie humana deu origem ao conceito de raça, como podemos constatar no seguinte trecho:

Portanto, o conceito de uma raça abarca em primeiro lugar o conceito de um tronco comum e, em segundo lugar, caracteres necessariamente hereditários de diferença de classe entre os descendentes do mesmo. A partir do que foi dito, ficam estabelecidos confiáveis fundamentos de diferenciação, segundo os quais nós podemos dividir o gênero em classes, que então, devido ao primeiro ponto, a saber, à unidade do tronco, não podem de forma alguma se denominar espécies, mas tão-somente raças. (KANT, 2012, p. 37-38)

Neste ensaio Kant não chegou a hierarquizar as raças, apenas diferenciá-las devido a sua localização e fator climático, resultando em cores de pele diferentes como uma forma de adaptação à sobrevivência da espécie. Afirmou, portanto, que seria impossível adivinhar como teria sido constituída a feição do tronco humano primitivo/comum no que diz respeito à cor de sua pele (2012). Entretanto, como um dos precursores da ideia de progresso, concedeu margem à hierarquização das raças ao mensurar níveis de desenvolvimento biológico e racional, dispondo todas as raças como espécie em uma única linha do tempo universal. João Barros fundamenta o resultado dessa combinação progresso-raça:

Desde então, as relações e as práticas sociais de poder estão assentadas sobre duas premissas principais resultantes da combinação de progresso-raça: 1) os não-europeus têm uma estrutura biológica não apenas diferente, mas sobretudo inferior; e 2) a desigualdade entre os povos e entre as etnias não são produto de processos históricos, mas sim dados naturais que respondem a características anteriores a todo tipo de socialização. (BARROS, 2014, p. 321)

Deste modo, os “outros” passaram a fazer parte dessa formulação de progresso histórico eurocentrada, não por opção, mas sim por um suposto dever moral²⁸ do homem europeu para com o desenvolvimento da natureza humana de toda a espécie. A fim de desempenhar tal dever, os europeus legitimaram seu domínio cultural, político e econômico sobre esses povos a partir de sua visão de ser e de saber, supostamente universal, a ciência (BARROS, 2014). Essa ciência seguiu a relação de exterioridade europeu/não-europeu e consolidou dicotomias, como sujeito/objeto de estudo, a qual aprofundaremos mais adiante.

Neste contexto, fundou-se um novo período histórico, eurocêntrico, conhecido como Modernidade. A Modernidade tem amplos significados, mas o que nos cabe evidenciar aqui é o seu rompimento com a ideia de tradição. Este rompimento ocorreu sob a lógica de novos pensamentos que borbulhavam na Europa a partir do século XVI, como o iluminismo, o progresso e o método cartesiano. José Maurício Domingues (2013)²⁹ aborda a Modernidade como uma forma de civilização que se

²⁸ A concepção de dever moral creditou uma certa “responsabilidade” ao homem europeu, que visualizando a si mesmo como superior aos que denominou “primitivos”, deveria tutelar seu desenvolvimento racional para que os alcançassem em seu modo de ser e de saber “civilizado”.

²⁹ **Café Filosófico: A modernidade como civilização - Imaginário e instituições - liberdade e dominação**, jul. 2013, 1”14”51’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UPweod0i9j8>>. Acesso em: 03 out. 2020.

opõe à barbárie, o que implica não apenas em pensamentos filosóficos, mas também em ações políticas, econômicas e culturais de domínio. Essa forma de civilização teria se desenvolvido no decorrer dos séculos, chegando ao séc. XIX com três instituições chave: o mercado (em expansão), o estado burocrático (nacionalizado) e a família (de normativa patriarcal).

Logo, o “ser moderno” eurocêntrico deu origem a uma série de antinomias perduráveis. Essas antinomias foram criadas de forma integrada à projetos de poder e conhecimento, desempenhando um papel de separação e hierarquização de raças: entre o ser moderno e o não-ser moderno; o ocidental e o não-ocidental; o "dinâmico" e o "estático"; o "civilizado" e o "primitivo". Essas dicotomias perduram desde então, como se houvesse um bem e um mal, um bom e um ruim, exercendo poder e depreciação, silenciamento e genocídio sobre povos e culturas que resistem à dominação (SZURMUK; IRWIN, 2009).

Segundo Dussel (1994), essa Modernidade se tornou possível tão somente o "descobrimento" das Américas e o domínio de povos não-europeus. E essa relação de poder de origem colonial não se faria presente apenas durante o colonialismo, mas também nos dias de hoje por meio da “colonialidade”, conceito introduzido por Aníbal Quijano a partir de 1990. Nas palavras do autor:

Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico. (QUIJANO, 2003, p. 201)

Se há uma conexão existente entre a ciência e o controle instaurado e, ainda permanente, para com os povos não-europeus, não podemos deixar de incluir a museologia nessa discussão. Pois foi neste cenário colonial que os museus chegaram às colônias como instrumentos do projeto imperial de produção de conhecimento e difusão da ciência (BRULON, 2020). Além disso, ao emergir durante o Renascimento italiano, o Museu esteve ligado intimamente à lógica da colonialidade, visto que tinha como objetivo converter e civilizar habitantes do planeta ainda não pertencentes à lógica histórica eurocêntrica: os assim

denominados “bárbaros”, “selvagens”, “primitivos”, em suma, os “outros”. Neste contexto, de acordo com Walter Mignolo, se manifestaram dois tipos de museu:

Consequentemente, os museus seguiram duas direções complementares na acumulação de sentido: um tipo de museu documentou e consolidou a genealogia da história europeia. Museus de arte foram e ainda são a epítome desta direção. O segundo tipo foi o museu etnográfico e natural, que documentou “outras culturas”, incluindo sua arte (MIGNOLO, 2018, p. 311).

A partir dessa abordagem, podemos perceber que o Museu de Arte surgiu nas colônias como um dispositivo para civilizar povos e, o Museu Etnográfico e Natural, nos impérios, manifestando-se para a exotificação e criação de um discurso sobre o “outro” inventado pelo “eu-europeu”. Em outros termos, o pensamento moderno, principalmente no que diz respeito à racionalidade cartesiana, passou a representar dentro do Museu Etnográfico e Natural sujeitos sem corpos, destituídos de sua historicidade e assujeitados aos regimes de colonialidade que fundaram a musealização (BRULON, 2020).

Ao trazer para dentro deste espaço “coisas” materiais sem seu contexto de coleta, o museu concebeu um distanciamento entre quem vê e quem é visto, quem produz conhecimento e quem é objeto do conhecimento, ou seja, a dicotomia sujeito/objeto. Ademais, de acordo com o indígena Davi Kopenawa Yanomami (2015), do povo Yanomami da Amazônia, isto não apenas demonstrou e ainda demonstra uma falta de respeito para com os povos e sujeitos nativos, como também para os espíritos, possuindo-os e aprisionando-os em museus por meio da captura de seus objetos, imagens e até corpos. Aproximando esse debate ao Brasil, Bruno Brulon afirma que esse método de violência simbólica acaba por dismantelar diversos povos e suas epistemologias:

A soberania do sujeito dessa ciência hegemônica, reificada nos regimes museais e patrimoniais no Brasil, levou à implantação progressiva de uma máquina de apagamentos simbólicos cujos efeitos materiais se aproximam daquilo que alguns autores decoloniais definiram como epistemicídio (BRULON, 2020, p. 15)

O epistemicídio³⁰ não é apenas resultado de um domínio, e sim, faz parte do mesmo. A epistemologia eurocêntrica é, portanto, controladora e protagonista dessa dinâmica de poder e violência. Pois, conforme Mignolo (2012), sem a regulação da

³⁰ De acordo com o sociólogo Boaventura de Souza Santos, o epistemicídio é a destruição de formas de saber locais, distintas ao saber hegemônico. Ver mais em: SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**, Coimbra, v.13, 2009.

epistemologia não há como haver controle político e econômico, já que é essa epistemologia que regulariza diversas esferas sociais, como a de gênero e sexualidade, a de classificação racial, e claro, a do conhecimento e a da estética. Nesta última esfera, conhecimento e estética foram dissociados como mais uma cisão e antinomia oriunda da razão eurocêntrica, conforme compreendemos no fragmento:

Como protagonista, lo epistémico es parte de la esfera del conocimiento y de la distinción entre conocer y sentir, entre razón y sentimientos, entre racionalidad y estética. Como controlador es en lo epistémico de la cosmología occidental donde todas estas distinciones tienen sentido, y no lo tienen fuera de esta cosmología (MIGNOLO, 2012, p. 37)

Essa divisão e oposição tanto entre conhecimento e estética e, razão e sentimento, é constitutiva da colonialidade do ser, do saber e do sentir, uma vez que subestima e condiciona a criatividade humana. Bem como, exclui a experiência estética como parte de nosso primeiro encontro e percepção de algo, anterior ao uso da razão. Consoante a João Francisco Duarte Jr. (1988), as culturas “civilizadas” foram assim assentadas em uma patologia baseada na divisão do humano entre razão e sentimento. Uma vez que ao sobrepor a razão em busca de “verdades”, negando o âmbito dos sentimentos, a razão transformou-se em racionalismo. Esse racionalismo seria um uso limitado ou mesmo errôneo de nossa potencialidade criadora, o que ainda implica em aceitar a realidade como ela se apresenta e não buscar participar e transformá-la. Algo conveniente aos europeus em contexto de dominação.

Logo, a noção de razão estipulada pelos europeus é na verdade uma racionalidade eurocêntrica que exclui e deslegitima outras formas de razão. Por conseguinte, de acordo com Mignolo (2012) a noção de estética, também estipulada pelos europeus, esteve diretamente ligada ao aprisionamento da *aisthesis*, a partir de preceitos estabelecidos por Kant em seu texto *Observações sobre o belo e o sublime*.

Aisthesis, palavra de origem grega, faz acepção aos processos e mecanismos da percepção, favorecidos pelos sentidos do ser humano (olfato, paladar, visão, audição, tato, dentre outros); todavia, a partir dos argumentos de Kant, esta ideia passou a ser interpretada como “sensação/sensibilidade do belo” e ressignificada, posteriormente, como “estética”. O problema é que este novo conceito, estética, acabou por desqualificar a noção de *aisthesis* da maior parte do

planeta, pois a estética também esteve baseada na relação progresso-raça que inferioriza os “não-europeus” por sua suposta falta de sensibilidade ao belo, como concebível na seguinte passagem do texto de Kant:

Todos estos salvajes son poco sensibles a lo bello en sentido moral, y el generoso perdón de una injuria, a un tiempo mismo bello y noble, es completamente desconocido como virtud entre los salvajes; lo consideran como una miserable cobardía. La bravura es el mayor mérito del salvaje, y la venganza su más dulce voluptuosidad. Los demás naturales de este continente muestran pocas huellas de un carácter apto por los sentimientos delicados, y la característica de tales razas es una extraordinaria insensibilidad (KANT, 2004, p. 25)

Seguindo a mesma lógica do dever moral para com a espécie, essa operação cognitiva que definiu a estética como percepção do belo, constituiu a colonização da *aisthesis* de todos os “outros”, implicando na manipulação de sua forma de perceber e sentir o mundo. Quer dizer, um fenômeno comum a todos os organismos que possuem sistema nervoso passou a ser condicionado por essa versão teórica e particular (eurocêntrica) sobre o horizonte do “como deveria ser” (MIGNOLO, 2010). E essa colonialidade do ser, do saber e do sentir ocorre principalmente por meio da museologia e do sistema educativo, implantados ainda nas colônias, em busca do que Kant disse ser “el verdadero gusto de lo bello y de lo noble, tanto en las artes y las ciencias como en las costumbres” (2004, p. 26).

É importante compreendermos que essa estética fundada na percepção do belo reafirmou a hierarquização de povos como raça e igualmente como gênero e classe econômica. Neste contexto, um ideal de mulher branca foi concebido como maior expoente do belo, e mulheres que não correspondiam a este ideal foram marginalizadas, em maioria indígenas, negras e pobres (KANT, 2004). As mulheres marginalizadas não seriam então, dignas de apreciação ou formação familiar, sendo submetidas ao uso exclusivamente carnal do homem. Essa extrema objetificação do corpo da mulher marginalizada colaborou no surgimento da prostituição e, mais tarde, da pornografia (MALOSETTI COSTA, 2016).

A mulher bela seria, então, representada desnuda em pinturas como *O nascimento de Vênus* (imagem 1) de Sandro Botticelli, exibidas em museus e livros sobre arte. Conjuntamente, este ideal de belo foi retratado em *O ataque às Amazonas* (imagem 2), a partir da exotificação de um povo, supostamente constituído por mulheres brancas³¹, encontrado na região amazônica do continente.

³¹ Segundo os relatos europeus, mulheres amazonas constituíam um dos povos da Amazônia, formado apenas por mulheres guerreiras que relacionavam-se com homens de outros povos

O homem europeu a descreveu de modo exótico, dando origem mais tarde à ideia de “mulher guerreira”, como o exemplo da “mulher maravilha” (MALOSETTI COSTA, 2016).



Imagem 1: Pintura *O nascimento de Vênus* | **Imagem 2:** Desenho *O ataque às Amazonas*
Fonte: Google Imagens | **Fonte:** Consultar nota de rodapé 31

Isto é, essa classificação a partir da estética do belo resultou na imposição de um modelo ocidental de beleza e em uma série de comportamentos, cujo padrão normativo se baseia não somente em raça e classe, mas sobretudo, no patriarcado. Rita Segato salienta como essa visão alienada adentrou o mundo-aldeia por meio da pedagogia da pornografia, dando conotação de profanação, apropriação e pecado ao ato sexual. O que implicou não apenas em condutas sobre a mulher, mas também ao próprio homem. A masculinidade do homem indígena foi, portanto, afetada pela exposição a padrões de virilidade da sociedade dominante, transformando-o no primeiro sujeito vítima do patriarcado, condicionado a reproduzir essa violência sobre a mulher, em grande parte, indígena (SEGATO, 2016).

Retomando o parecer europeu sobre os indígenas, este histórico de violência nas formas de representar povos e sujeitos também se fez presente em imagens. À exemplo, em 1888, dois alemães, Wilhelm Stubel e Alphons Reis, publicaram o livro *Indianertypen aus Colombia und Ecuador* (Tipos de índios da Colômbia e do Equador), cuja matriz colonial inscrita na linguagem fotográfica submeteu o corpo indígena a objetificação e a subalternização. Estes corpos foram vestidos com roupas europeias, posicionados de acordo com o enquadramento de retratos da época e descritos com uma etiqueta, conforme as imagens a seguir.

indígenas apenas em momento de procriação. Cf: SOUZA, M. **Breve história da Amazônia**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

IMAGEN 2. INDIO DE OTAVALO



IMÁGENES 3, 4 Y 5. INDIOS DE OTAVALO, INDIO DE PITAYO, INDIO DE SILVIA



Imagem 3: Fotografia *Índio de Otavalo* | **Imagem 4:** Fotografias *Índios de Otavalo, índio de Pitayo, índio de Silva* | **Fonte:** SCHLENKER, A. 2012, p. 187-188

Dessa forma, para além das expressões artísticas da época que buscavam capturar a realidade, principalmente a pintura, a fotografia passou a ser utilizada com intuito de catalogação (SCHLENKER, 2012). Seu surgimento, em meados do séc XIX, propiciou retratos mais fiéis e baratos, o que desencadeou uma grande mudança no cenário das artes. Alguns artistas a visualizaram como um golpe que lhes tirou do mercado de trabalho, outros se sentiram mais livres para experimentar demais formas de representação, bem como conteúdos. O impressionismo³², como movimento artístico que vinha despontando nessa época, conquistou muito espaço com a fotografia assumindo a função de arte pictórica. E é a partir desse momento que a História da Arte, escrita do ponto de vista europeu, pontua o surgimento da arte Moderna (GOMBRICH, 2013).

Acerca da historiografia da arte, vale retomarmos o já mencionado poder da escrita sobre a oralidade, na qual o europeu vislumbrou a escrita como maior representação de razão. Isto posto, as culturas não letradas seriam inferiores e não teriam participação ativa nessa história. Hans Belting em seu livro *O fim da História da Arte* afirma que é a história escrita, e não a história que realmente aconteceu, que aceitamos como padrão fixo de saber. O autor ainda relaciona a história da arte

³² O impressionismo se iniciou com um grupo de amigos artistas, entre eles Monet e Manet, que buscavam explorar a espacialidade e a luz de paisagens e cenas da vida real por meio de manchas de cor. Até a concretização da fotografia, o impressionismo não era bem visto aos olhos de críticos e do próprio público, que demorou a entender que era necessário certo distanciamento para presenciar “o milagre de ver essas manchas desconcertantes encaixarem-se subitamente e adquirirem vida diante dos nossos olhos” (GOMBRICH, 2013, p. 401). Cf: GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

à toda a fisionomia da Modernidade, com uma ligação estreita entre a ação social e a ação estética, conforme o seguinte trecho:

De maneira obstinada e quase paradoxal, o projeto da antiga história da arte está associado ao projeto de modernidade. No par conceitual história e estilo é dada a conhecer a verdadeira fisionomia da modernidade, à qual hoje se repreende por ter possuído uma imagem unilateral da história e uma vontade de estilo tirânica que não podia ser contestada. Os grandes movimentos políticos projetavam o futuro tal como faziam as artes, embora de modo totalmente diferente. Uns e outros eram guiados por utopias que eles queriam transpor para uma realidade futura. Vontade de ação social e a de ação estética estavam estritamente ligadas. Ambas tinham motivos para renunciar ao historicismo do século XIX, no qual tinham suas raízes, e para proclamar uma “nova história” ou uma “nova arte”. O resultado disso é o que chamamos hoje de modernidade. (BELTING, 2016, p. 64-65)

Com relação à fotografia, a asseveração de Alex Schlenker nos é pertinente: “La fotografía se convierte en una herramienta clasificatoria con pretensiones universalistas. [...] La imagen clasificatoria es el vehículo para construir, legitimar y circular esa mirada colonial que reproduce la matriz colonial” (2012, p. 189). Pois, como abordado até o momento, o domínio cultural, político e econômico europeu foi marcado pela racialização e hierarquização de povos e sujeitos não-europeus, com a implementação de uma matriz colonial de poder sobre estes. Segundo Mignolo (2010), essa matriz se manifesta ainda nos tempos de hoje, exercendo a colonialidade do poder nos seguintes níveis de controle: da economia, da autoridade, da natureza e recursos naturais, de gênero e sexualidade, da subjetividade e do conhecimento.

O controle da subjetividade e do conhecimento destes povos e sujeitos não-europeus assegurou um modo de ser e uma lógica de conhecimento específico, “universal” e “neutra”, a ciência. Essa ciência estabeleceu uma relação de exterioridade entre “sujeito” europeu e “objeto” não-europeu, impedindo uma comunicação interativa e real entre povos, com a troca de saberes (QUIJANO, 1992). Isso conduziu os demais povos não-europeus à posição de ouvintes e não falantes, o que silencia e invisibiliza sujeitos e culturas. Dinâmica ainda viva, segundo Nelson Maldonado-Torres (2007), em manuais de aprendizagem, no senso comum, na auto-imagem dos povos, etc.

Nesse sentido, a colonialidade é aprendida e vivenciada dia-a-dia e, como espaços de educação, a instituição escolar e o museu não se ausentam de contribuição. Afinal, estão diretamente relacionados à constituição do Estado-Nação

e do sistema capitalista global. De acordo com Pierre Félix Bourdieu (1998), a escola, e podemos somar a esta lógica o museu, ignora conteúdos e sujeitos, tanto no ensino que transmite, como em seus métodos, técnicas e critérios de avaliação. Visualizando todos os educandos como iguais em direitos e deveres, este sistema acaba sancionando as desigualdades iniciais perante a cultura e o acesso ao capital cultural hegemônico.

Essa forma de educação que transfere o conhecimento do capital cultural hegemônico do educador ao educando, desempenha uma relação sujeito-objeto ao não considerar o último como ser social participante da construção de conhecimento. Essa educação, de origem ideológica colonial, é nomeada por Paulo Freire como bancária e incute em educandos e educandas um senso de inferioridade e incapacidade, cuja única salvação é tornar-se “branco”. Negando suas próprias origens, povo, tradições e cultura, esses sujeitos buscam fazer parte de uma cultura hegemônica promovida pelo Estado (FREIRE, 1978).

Dessa forma, com base nos pensamentos de Freire, Enrique Dussel (1980) salienta a importância dos sujeitos tomarem consciência crítica de sua situação de classe, grupo e região a partir de seu próprio e particular mundo cotidiano. De acordo com Walter Mignolo (2012), tomar consciência é revelar uma ferida colonial semelhante ao que a linguagem psicanalítica denomina como “trauma”. O que consiste não apenas em ter conhecimento sobre este padrão de poder, mas também buscar superar este trauma que se apresenta rotineiramente a nós. Para isso, o autor propõe que comecemos a praticar a descolonização de saberes sobre os nossos sentidos (audição, olfato, paladar, etc). Pois estes foram normalizados por meio de uma regulação eurocêntrica, a qual reproduzimos em nossa forma de sentir e nos relacionarmos com o mundo (MIGNOLO, 2012).

Logo, compreendemos que para que o senso crítico floresça e a ferida do trauma se cure, é necessário um processo educativo libertador, no qual o sujeito se reconheça como oprimido e também potencial opressor, inclusive em sua forma de relacionar-se com as naturezas. Essa questão foi bastante desenvolvida por Paulo Freire que focou seus estudos no sujeito oprimido e desempenhou uma pedagogia crítica capaz de prover não apenas conhecimentos acerca de seu contexto de opressão, mas também inquirir seus direitos humanos como agentes culturais aptos à transformação social (PENNA, 2014).

3.2 UMA PESQUISA-PARTICIPANTE COM PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA DECOLONIALIDADE

A partir dessa compreensão e dos aportes teóricos previamente apresentados, o nosso projeto de pesquisa e extensão buscou como metodologia qualitativa e empírica, realizar uma pesquisa-participante de mediação cultural em conjunto com o povo Avá-Guarani do oeste do Paraná, sobretudo com aldeias localizadas no Município de Diamante D'Oeste. Em consonância a Giane Lessa (2019), a mediação cultural que buscamos desempenhar possui um caráter transdisciplinar, cujo conceito promove a reflexão sobre as fraturas históricas e heterogeneidades culturais e a ação social se propõe a fim de diminuir desigualdades sociais em nosso contexto latino-americano.

A potencialidade de nosso projeto esteve no deslocamento proposital da universidade para o campo concreto da realidade, pois este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo (BORDA, 1981). Como nos recorda Eduardo Viveiros de Castro (2005), em nossa prática em campo, realizada por meio do projeto de extensão universitária *Educomunicação e Cultura Guarani*, habitamos o equívoco e visualizamos a diferença não como um obstáculo, mas como uma condição de significação.

Nossa metodologia transdisciplinar se pautou principalmente na educação popular, ao considerarmos a mediação cultural como uma atitude pedagógica dos envolvidos (PILLOTO; BOHN, 2014). Historicamente a educação popular se constituiu lado a lado com a pesquisa-participante, pois os proponentes dos projetos educativos eram, em maioria, militantes externos ao grupo de trabalho. De acordo com Carlos Rodrigues Brandão (1986), foi nos tempos de Ditadura Militar, no contexto da Operação Condor, na América-Latina que o campo mais se desenvolveu como interdisciplinar, com a união de diversos profissionais e áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a antropologia. Neste cenário a observação participante “solitária” dos antropólogos precisou aprender a ser mais “solidária” por meio da pesquisa-participante.

É importante destacar que buscamos desempenhar também este “olhar etnográfico” (BRANDÃO, 1986), sobretudo durante as participações comunitárias, como o banho de rio, as refeições ou mesmo em práticas culturais na Opy. Pois não possuíamos uma curiosidade ingênua acerca do povo e cultura Avá-Guarani,

baseada em um senso comum. Pelo contrário, incorporando os saberes de Freire às nossas vivências, desempenhamos uma curiosidade epistemológica (2009).

Essas vivências com a comunidade guarani modificaram nossa percepção do papel do pesquisador, pois ainda que sejamos estrangeiros neste ambiente da aldeia, a educação como cultura nos atravessou a cada encontro. E assim como Carlos Rodrigues Brandão (1986) se “ruralizou” em suas práticas de pesquisa-participante junto a grupos camponeses, e o professor Mário Ramão Villalva costuma nos dizer, pouco a pouco nós, pesquisadores, nos envolvemos com a forma de ser, saber e sentir Avá-Guarani e, deste modo, nosso trabalho de pesquisa converte-se em parte de nossas vidas.

Dessa maneira, a partir do conceito-chave - diálogo - que alicerça a prática de mediação cultural (PILLOTTO; BONH, 2014), buscamos desempenhar uma comunicação intercultural com os guarani, entendida por Mignolo como inter-epistêmica (2010). Quer dizer, a troca de saberes entre os guarani e nós, considerando ambos como sujeitos de cultura atuando em conjunto no desenvolvimento do projeto. Conseqüentemente, ainda que possuíssemos um objetivo pré-definido antes de irmos a campo, tanto o objetivo como a metodologia foram se transformando e adaptando-se às demandas da comunidade guarani no decorrer de seu desenvolvimento. De qualquer modo, a metodologia qualitativa possui um caráter de flexibilidade conforme às experiências vividas em campo.

De certa forma, nós fomos os primeiros sujeitos a sentir a mediação cultural que propúnhamos, pois como registramos no título deste trabalho - *Arandu Guatahá: A Mediação Cultural Avá-Guarani* - nós começamos, em nossas vivências com a comunidade, a trilhar o caminho por onde anda a sabedoria Avá-Guarani. Neste caminho empreendemos também, em conjunto, a pedagogia da libertação de Freire, a qual Camila Penna descreve como:

[A pedagogia da libertação] propõe a objetivação e a desconstrução do mito da estrutura opressora como estratégia para que o educando possa questionar temas e aspectos da realidade antes tidos como dados, superando assim sua visão fatalista do mundo. No mesmo sentido a literatura [decolonial] advoga pela objetivação e desconstrução do mito do eurocentrismo, através do paradigma da colonialidade/modernidade, como forma de produzir um conhecimento menos colonizado e excludente (PENNA, 2014, p.192).

Nesse processo de desconstrução do mito da modernidade e sua relação de dominação, a palavra possuiu papel fundamental. O método dialógico de Freire é

uma práxis política com a intenção de libertação e autonomia daqueles que são oprimidos pelas elites oligárquicas nacionais e o imperialismo (AHUMADA; GARCÍA, 2018). Assim como a decolonialidade, a pedagogia da libertação de Freire nos reforçou a necessidade de criação de novos lugares de fala da cultura popular; ou seja, a reconquista do direito de enunciação e de pronúncia em busca do fim do processo de desumanização (PENNA, 2014). Para essa realização, buscamos compreender o lugar de enunciação Avá-Guarani a partir dos setores em que produzem conhecimento e percebem suas próprias identidades com relação à dominação à qual estão inseridos (VICH; ZAVALA, 2004). Neste ponto, o círculo de cultura proposto por Freire é fundamental, ao promover a socialização, o diálogo, a reflexão, o compromisso com a realidade de investigação, a criatividade e a liberdade para a libertação (AHUMADA; GARCÍA, 2018).

Empregamos sobremaneira, princípios e pressupostos da educomunicação em nossa prática de educação popular, procurando utilizar o potencial dos meios de comunicação para pronunciamento dos guarani. Mario Kaplún, precursor da área, inspirado nas ideias de Freire, visualizou a verdadeira comunicação não como uma relação emissor-receptor que chamou de “comunicação bancária”, mas como uma possibilidade de intercâmbio e compartilhamento de saberes. O autor deu início à comunicação pedagógica em suas práticas comunitárias na América Latina, assim como Paulo Freire, durante seu exílio no período das ditaduras militares.

Dentre suas práticas acentuamos o Cassete-fórum³³, realizado com um grupo de camponeses uruguaios. Nesta prática, após constatar que a maior parte do grupo era semi-letrado, Kaplún percebeu o quanto a oralidade não só faz parte das vivências dos sujeitos como os constitui. Baseado nesse diagnóstico propôs a fita-cassete como meio de diálogo, tomada de decisões e comunicação comunitária, levando em consideração também a espontaneidade e expressão nessa comunicação, sem possíveis limitações do “certo” e “errado” (KAPLÚN, 1978). A realização dessa verdadeira comunicação, que rompe com a relação emissor-receptor, é então capaz de estabelecer relações entre os envolvidos, de

³³ Com apenas uma fita-cassete e um gravador, Mario Kaplún desenvolveu um método de comunicação comunitária. Este método consistia em uma fita que enviada a cada comunidade com o lado A possuindo a gravação de um conteúdo gerador, escutava, discutia e gravava uma resposta no lado B. Assim, as principais discussões e sugestões eram re-enviadas às comunidades e a comunicação entre elas se retroalimentava em um ciclo contínuo.

modo a descolonizar uma existência individual ilhada³⁴ e proporcionar uma existência social comunitária (KAPLÚN, 2002).

Em consequência, para além dos conteúdos, Kaplún acreditava que o maior valor educativo está no ato de comunicar-se. De acordo com o educador, a apropriação dos conhecimentos e a comunicação ocorrem sucessivamente em processos que envolvem mecanismos de cognição e desenvolvimento da afetividade. Ou seja, a comunicação envolve habilidades intelectuais e a dimensão afetiva do ser. O processo de aprendizagem, tanto cognitivo como afetivo, se amplia no decorrer da comunicação, assim como a própria comunicação se desenvolve na medida em que os conteúdos são acomodados nos sujeitos (KAPLÚN, 1993).

Ismar de Oliveira Soares (2000) aborda o conceito de educomunicação como uma concepção que absorve fundamentos dos campos da educação, da comunicação e das ciências sociais, superando barreiras epistemológicas impostas pelo iluminismo e o funcionalismo das relações tradicionais, comuns aos campos de saber disciplinares que não se comunicam entre si. Em suma, a educomunicação conecta ideias de Paulo Freire, principalmente com relação a pedagogia da libertação, e de Mário Kaplún, no que diz respeito à comunicação pedagógica. Com isso a educomunicação é tanto conceito como metodologia:

Conceitualmente, a educomunicação é usar a força dos meios de comunicação comunitários para dar voz ao que a mídia de referência silencia. [...] Como metodologia, seus pressupostos mudam o viés do discurso das mídias agregando o componente "consciência crítica" (SILVA, 2019, p.6)

Logo, a educomunicação compreende os meios de comunicação como instrumentos interativos de educação popular, incentivando um processo conjunto de consciência crítica e transformadora. Ao utilizarmos seus princípios e pressupostos unidos à perspectiva decolonial, procuramos realizar em conjunto com a comunidade guarani uma educação cuja postura pretendeu-se epistemologicamente decolonial. Quer dizer, todos os envolvidos em nossas práticas passamos por um processo de desconstrução e de aprendizado mútuo, trocando saberes sobre audiovisual e cultura guarani e desenvolvendo uma forma de comunicação, simultaneamente.

³⁴ Essa existência individual ilhada é própria do sistema capitalista de acordo com a teoria neoliberal de Friedman e Hayek, ambos iniciadores do sistema monetarista e de livre mercado implementado na América Latina a partir do laboratório neoliberal no Chile.

Nossas oficinas formativas abordaram o audiovisual em suas múltiplas possibilidades: o rádio e a sonoplastia, a fotografia e o vídeo. Vale ressaltar que acreditamos que cada sujeito e seu povo deve ser representado por si mesmo, já que as lentes através das quais uma comunidade olha a vida, não são as mesmas que outra utiliza (BENEDICT, 2014). Assim, utilizamos também em nossas oficinas a concepção de fotografia decolonial de Alex Schlenker, estratégia que o fotógrafo vem desenvolvendo com base na estética decolonial. De acordo com o autor, essa estratégia deve converter-se em “ponte” para gerar uma “mirada-outra”. Frisamos as três etapas dessa práxis:

Girar la cámara: lectura crítica / estrategias para desmontar la colonialidad visual (entendidas como el ejercicio para deshacer la diferencia colonial que es epistémica y ontológica: el patriarcado y el racismo controlan).[...]; **diluir las zonas de acción visual:** des/re-aprender las posibilidades de la (auto)representación visual a partir del sentido grupal/comunitario; **(re)pensar** la relación entre arte y pueblo (comunidad)” (SCHLENKER, 2012, p. 198).

Ao nos atentarmos à terceira etapa, o autor faz referência a arte em sua relação com o povo. Neste ponto se faz necessário sublinhar mais uma dicotomia da Modernidade que é a comunicação/arte. Como até aqui abordado, os meios massivos de comunicação reproduziram uma lógica de transmissão de informação, desempenhando uma relação emissor-receptor. Assim como, a arte eurocêntrica transformou-se em obra do belo, criando uma relação artista-observador. Essas relações objetificam e subalternizam o receptor e o observador, impedindo-os de real participação e interação. Além disso, podemos perceber, principalmente com relação ao fazer artístico, que sujeitos visualizam a si mesmos como “incapazes” ao aceitarem uma suposta inferioridade que lhes é imposta. O que fortalece a ideia de “dom” natural para os bem-sucedidos que, na lógica colonial e de poder, possuem mais acesso ao capital cultural hegemônico (BOURDIEU, 1998).

Em termos linguísticos, a arte estaria no nível supralinguístico, ou seja, em um sistema de super significantes que permite a transmissão de mensagens sem códigos, cuja significação está na expressão (DUARTE JR., 1988). Quer dizer, a arte comunica algo por meio da expressão do sujeito, ainda que essa comunicação possa ocorrer de modo ambíguo. Da mesma forma, a comunicação, por mais objetiva que se possa parecer, também expressa a subjetividade do sujeito. Nas palavras de João Francisco Duarte Jr. “Comunicação e expressão, portanto, são dois processos que se imbricam; não podemos pretender dicotomizar estes

conceitos, pensando numa comunicação ou numa expressão que se deem de forma "pura" (1988, p. 82). É importante trazermos esse debate, pois em nosso próximo capítulo apresentaremos os materiais audiovisuais criados pelo povo Avá-Guarani não como uma forma de comunicação, mas sobretudo como expressão.

Retomando a estética decolonial em que Alex Schlenker se baseia para sua estratégia de fotografia. Walter D. Mignolo (2018) a define como uma forma de desvendar e desfazer a retórica da Modernidade que esconde a lógica da colonialidade do modo como ela se apresenta. Em outras palavras, descolonizar a estética é necessário para libertar nossa *aisthesis*, aquela que foi condicionada pelas regras traçadas por Kant ao definir estética como percepção do belo. O que implica em desconstruir o pensar e o fazer de origens coloniais e celebrar as formas comuns de vida (MIGNOLO, 2018), como o *ñandereko* (modo de ser) Avá-Guarani que abordaremos no próximo capítulo.

Para melhor compreensão desta estética apresentamos 2 exemplos: O primeiro foi apresentado por Walter D. Mignolo em seu texto *Aisthesis decolonial* e o segundo por Karina Andrea Bidaseca em seu texto *¿Dónde está Ana Mendieta? Lo bello y lo efímero como estéticas descoloniales*.

1. Fred Wilson³⁵, em sua exposição *Mining the Museum*, retirou do acervo do Museu Histórico de Baltimore alguns objetos pertencentes ao período colonial, e os expôs de modo que os visitantes da exposição voltassem àquele tempo como observadores, presenciando a violência praticada pelos colonizadores europeus para com os negros africanos submetidos a escravidão. Na sala *Cabinetmaking* (imagem 5), por exemplo, ele tornou visível a relação de poder existente dispondo cadeiras pertencentes às antigas famílias da elite de Baltimore, frente a um objeto, poste em que os sujeitos escravizados eram chicoteados nas costas. Dessa maneira, ele convidou os visitantes a vivenciarem uma instalação extremamente simbólica, colocando lado a lado dois grupos sociais hierarquizados por raça e sua relação de opressão.
2. Outro exemplo é a performance *Rape Scene* (imagem 6) de Ana Mendieta³⁶, realizada no ano de 1973 na Universidade de Iowa. Na ocasião, a artista

³⁵ Artista americano que se descreve como descendente de "africanos, nativos americanos, europeus e ameríndios".

³⁶ Foi uma performer, escultora, pintora e vídeo-artista cubana.

cobriu suas pernas de sangue, deixou a porta do dormitório universitário entreaberta e se prendeu a uma mesa, com as mãos e os pés atados. Convidou colegas próximos a testemunharem ao redor de seu corpo, tornando-os visitantes e agentes da expressão artística que fazia denúncia à violação sexual e ao assassinato de Sara Ann Otten, estudante de enfermagem da universidade.



Imagem 5: Fotografia da sala *Cabinetmaking* | **Imagem 4:** Fotografia da performance *Rape Scene*
Fonte: MIGNOLO, W. 2010, p. 16 | **Fonte:** Google Imagens

Ambos os exemplos denunciam a violência comum à colonialidade por meio da arte. Retomam momentos de brutalidade em que sujeitos foram objetificados por pessoas dominadas pelo ego do homem moderno, construído a partir da relação de superioridade frente ao outro (DUSSEL, 1994). São amostras de como a instrumentalização do eu que abordamos no primeiro capítulo age de modo a reproduzir a violência impulsionada pelo Estado. Como vimos, essa violência que se inicia na oposição entre identidades, opera a favor da manutenção do hoje Estado-Nação, mantendo as três instituições chave da Modernidade: o mercado (em expansão), o estado burocrático (nacionalizado) e a família (de normativa patriarcal). E claro, sua lógica se mantém na relação progresso-raça e na busca por purificação-étnica em prol de uma hegemonia cultural. Com efeito, muitas vezes podemos perceber que o mais inapropriado e obscuro dessa Modernidade é a busca pelo ocultamento de sua violência, que quando se evidencia se justifica culpando a vítima por sua conduta (BARROS, 2019).

Em conclusão, nossa proposta de mediação cultural ocorreu de modo a desempenhar uma pesquisa-participante com povo e sujeitos Avá-Guarani. Nossa

metodologia transdisciplinar se ampliou durante o transcorrer do projeto, possuindo como base os fundamentos da educomunicação e da práxis pedagógica de libertação (que assume uma posição decolonial). Esta opção metodológica favorece a decolonialidade do ser, do saber e do sentir, especialmente a estética decolonial e a estratégia de fotografia decolonial.

No próximo capítulo expomos em detalhe todo esse processo realizado com a comunidade guarani, nas Tekoha Itamarã e Tekoha Añetete. Atendendo os nossos objetivos de pesquisa e extensão, e nossa fundamentação teórica, procuramos trazer exemplos de cada etapa desempenhada. Isto inclui, logicamente, a nossa experiência existencial na relação sócio-afetiva com a cultura e língua Avá-guarani. De igual modo, apresentamos os resultados de nosso projeto no que refere à ruptura das dicotomias sujeito/objeto e comunicação/arte.

4 OS ENCONTROS EDUCOM GUARANI NAS ALDEIAS TEKOKHA ITAMARÃ E TEKOKHA AÑETETE. O PRONUNCIAMENTO E AS PRÁTICAS CULTURAIS DO POVO AVÁ-GUARANI

Uma vez que foi exposta a fundamentação teórica do nosso trabalho, corresponde descrever a nossa participação com o povo Avá-guarani no que se refere ao trabalho de campo. Por tanto, nos cânones da pesquisa qualitativa, neste capítulo descrevemos a nossa atuação em campo a partir das exigências de tal tipo de pesquisa: a descrição do cenário, isto é, as aldeias indígenas Tekoha Itamarã e Tekoha Añetete, localizadas no Município de Diamante D'Oeste-PR, abordando brevemente sua história, geografia e demografia. Apresentamos, posteriormente, as práticas culturais do povo Avá-Guarani, o que inclui sua relação com as múltiplas naturezas, sua espiritualidade e filosofia do bem viver, que se baseia na economia da reciprocidade, no conversar, no convidar e no amar. Em seguida tratamos todos os detalhes do nosso projeto de pesquisa e extensão: descrição e objetivos, o modo como foi acolhido pela comunidade guarani, o espaço de sua realização, os grupos de trabalho e as etapas de desenvolvimento de nossas oficinas de rádio e sonoplastia, fotografia e vídeo. Em cada uma destas etapas vamos apresentando os resultados que foram surgindo.

APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Como abordado nos apartados anteriores, podemos constatar que há uma lógica de purificação étnica do Estado Brasileiro, em sua governabilidade, que visa à monocultura como identidade nacional. Também observamos como, por meio da instrumentalização do eu realizada por instituições do Estado, como o museu, sujeitos são cooptados a participar dessa lógica com base em preconceitos sobre o “índio”.

Na perspectiva de progresso-raça, os indígenas são submetidos ao raciocínio do capital, convertendo-se em economicamente pobres e com pouca ou nenhuma participação política nas decisões do Estado. Foi dessa forma que uma série de ocorridos, como a construção da Hidrelétrica Itaipu Binacional, transcorreram de modo a não considerarem o pronunciamento do povo Avá-Guarani da região oeste do Paraná. Em síntese, a lógica da decolonialidade implica processos de marginalização e silenciamento como vimos no capítulo anterior..

Os resultados dessas ações afetaram diretamente o povo que sofreu deslocamento forçado de suas terras originárias, buscando ainda hoje sua sobrevivência física e simbólica frente ao assistencialismo que a instituição binacional e o Estado brasileiro praticam como mais uma forma de colonialismo interno. Deste modo, o povo resiste e espera que suas demandas sejam acolhidas pela FUNAI e demais órgãos para a demarcação de suas terras. Até o momento, como citado, conquistando apenas a demarcação da Tekoha Ocoy (1982), Tekoha Añetete (1997) e, a mais recente, Tekoha Itamarã (2007).

Nossa pesquisa-participante com base em princípios e pressupostos da educomunicação e da estética decolonial, buscou junto ao povo desempenhar uma mediação cultural, para que outros povos indígenas e não-indígenas tenham a possibilidade de conhecer os saberes, conhecimentos e práticas culturais do povo Avá-Guarani. O projeto de pesquisa e extensão foi acolhido pela comunidade de Itamarã com o aval de um professor de português e guarani, líder da comunidade, e por seu cacique. Também foi aceita e valorizada pela comunidade local que, estabelecendo um diálogo com os diretivos da Escola Araju Porã, conseguiu a infraestrutura do recinto escolar para a realização das oficinas formativas em audiovisual no ano de 2019. Do mesmo modo, o projeto foi acolhido no Tekoha Añetete por um professor e xamoi, que cedeu o espaço da Opy para sua realização.

A partir de demandas da própria comunidade, expressas por caciques e

demais lideranças, assim como impossibilidade de continuidade das atividades presenciais devido ao vírus Covid-19, nos anos de 2020 e 2021 demos continuidade ao projeto desempenhando a criação de um portal virtual. Neste portal disponibilizamos os materiais desenvolvidos em nossas oficinas e encontros, assim como breve histórico da comunidade guarani, as lideranças que estão conosco no projeto, materiais para aprendizado da língua, dentre outros. Este portal é o canal potente de nossa mediação cultural, onde registros audiovisuais e materiais de cunho educativo, criados e protagonizados pelo próprio povo Avá-Guarani, podem ser acessados por outros povos indígenas e não-indígenas. Isso pode proporcionar o conhecimento dessa realidade a partir do pronunciamento dos próprios Avá-Guarani.



Imagem 5: Aba *O projeto* do site Educom Guarani
Fonte: www.educomguarani.com

4.1 DESCRIÇÃO E NARRATIVA DA PESQUISA DE CAMPO

Para apresentar o resultado de nosso trabalho em campo escolhemos como método de escrita o estilo narrativo-descritivo, principalmente porque permite organizar o discurso de modo que o leitor conheça, com maiores detalhes, o processo metodológico ocorrido em campo (TAYLOR; BODGAN, 1994). Este estilo permite também dois fatores importantes: 1) aproximar o leitor à narrativa e fazê-lo perceber como decorreu a interação sócio-afetiva com os sujeitos envolvidos; e 2) incluir no processo narrativo as nossas impressões, sentimentos e modos de ser, sentir e pensar que nasceram da interação com o povo Avá-guarani (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A partir do relato do nosso envolvimento com os guarani, pudemos descrever e refletir igualmente sobre a experiência de pesquisa que tivemos, com observações, diálogos e participação em práticas culturais.

4.1.1 *Descrição das aldeias de Diamante D'Oeste*

As aldeias Tekoha Itamarã e Tekoha Añetete estão localizadas no Município de Diamante D'Oeste no Paraná, a cerca de 118 km de Foz do Iguaçu. A história eurocêntrica dessa região oeste do estado se iniciou por volta de 1541, com as expedições de “descoberta” do espanhol Dom Álvaro Cabeza de Vaca. Mais tarde, com a guerra do Paraguai e a vitória do Brasil (1865), os limites da região passaram a ser desempenhados pela Colônia Militar do Iguaçu. Sua diretoria expediu títulos preventivos e de posses definitivas, concedendo a partir de 1901 a região oeste do hoje denominado estado do Paraná.

A cidade de Diamante D'Oeste, cujo nome faz alusão a sua localização no estado, e também às suas límpidas águas, iniciou o seu desdobramento a partir da chegada de imigrantes da região do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, cujo investimento esteve diretamente relacionado à agricultura, na época de café e da hortelã. Hoje em dia a economia da cidade se baseia na agropecuária, principalmente no cultivo de algodão, milho, soja e mandioca³⁷.

Com cerca de 5279 habitantes (IBGE, 2021)³⁸, o município faz divisa com Vera Cruz do Oeste, Ramilândia, Santa Helena e São José das Palmeiras. Sua

³⁷ Para maior entendimento sobre a história de Diamante D'Oeste, recomendamos o site da cidade. Disponível em <http://www.diamantedoeste.pr.gov.br/Historia/historia.html> Acesso em 09/09/2021.

³⁸ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diamante D'Oeste. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/diamante-doeste.html>>. Acesso em: 20 de set. 2020.

região central, urbanizada, é margeada por grandes lavouras de monocultura e áreas para criação de animais, como suínos e aves, em particular administradas pela Lar Cooperativa Agroindustrial. Às margens do Rio Ipanema, braço do Rio São Francisco Falso, afluente do reservatório da Itaipu no Rio Paraná, a cerca de 15km do centro da cidade, encontram-se as Tekoha Añetete, com 1774 hectares, e a Tekoha Itamarã, com 240 hectares, conforme as imagens 6 e 7. Essas duas aldeias somam cerca de 600 pessoas. Demarcadas pela Funai em 1997 e 2007, respectivamente, são uma conquista concretizada a partir de demandas do povo para a expansão de sua área, restrita na época a Tekoha Ocoy com cerca de 250 hectares. Espaço providenciado pela Itaipu Binacional no município de São Miguel do Iguaçu após o alagamento da área originalmente habitada pelos guarani às margens do rio Paraná, como abordado no Capítulo 1.

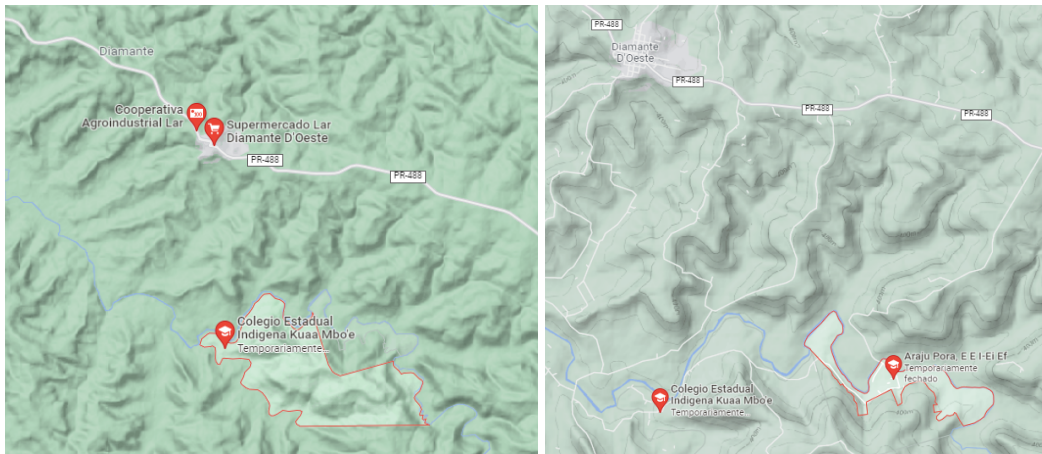


Imagem 6: Tekoha Añetete | **Imagem 7:** Tekoha Itamarã
Fonte: Google Maps

Margeadas pelo Rio Ipanema (imagem 8), plantações de monocultura e reserva ambiental de bioma da Mata Atlântica, as aldeias encontram-se em região de montanhas, o que dificulta seu cultivo de subsistência, como o milho e a mandioca. As casas são espalhadas pela área, a maioria construída de madeira, com poucas em alvenaria. É possível perceber que as casas dos velhos anciãos costumam manter a antiga tradição de construção com taquara, um tipo de bambu. Característica que se mantém também na construção das Opy (imagem 9), traduzida normalmente como casa de reza.



Imagem 8: Rio Ipanema | **Imagem 9:** Interior da Opy
Fonte: Acervo do Educom Guarani

A Opy é na verdade o local de maior troca de conhecimento Avá-Guarani, onde as tradições mais antigas dessa cultura ainda são cultivadas. O xamoi Gerônimo Vogado nos diz em vídeo: “Para nós ficou a nossa festa, que é a nossa dança. Para que façamos a festa na Opy. É na Opy, irmãos e irmãs, que devemos sempre estar [...]” Em outro trecho do mesmo vídeo, realizado por nosso grupo extensionista, o xamoi sintetiza como foi esse novo recomeço após o alagamento de suas terras pela barragem da Hidrelétrica Itaipu Binacional:

No começo aqui nós passamos muito mal. Aqui não havia milho, não havia mandioca, batata doce. Não havia nada aqui quando chegamos. Era só fazenda, onde foi comprada a terra para morarmos. [...] Tivemos que abandonar nossa terra. Seguraram o rio Paraná para fazer a represa. Assim disseram os brancos e assim toda a nossa vida foi coberta. Todas as nossas lavouras foram cobertas pelas águas. Esse era o nosso grande sofrimento. E agora não temos mais essa vida, por que estamos longe do nosso rio Paraná [...] (VOGADO³⁹, 2021)

Nas aldeias uma construção se diferencia das demais por sua arquitetura, são os modelos de escolas estaduais indígenas. O Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e (Kuaa - conhecimento e Mbo'e - ensinar-aprender), localizado na Tekoha Añetete, e a Escola Estadual Indígena Araju Porã (Araju – novo tempo/cosmos, Porã – bom/bonito), localizada na Tekoha Itamarã. Inauguradas em 2009 e 2012, respectivamente, ambas as escolas pertencem ao Núcleo Regional de Educação de Toledo⁴⁰ sob o artigo constitucional que diz: “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização

³⁹ VOGADO, G. K. R. **O Sábio Guarani GERÔNIMO VOGADO Arandu**. 11”45’. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3yQaExT7YFg>>. Acesso em: 03/09/2021.

⁴⁰ Para mais informações sobre as escolas, sugerimos o site do Núcleo Regional. Disponível em <<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=522>>. Acesso em: 09 de set. 2021.

de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”⁴¹.

A escola Araju Porã, cujo espaço foi cedido para a realização de nossas oficinas, é dividida em 3 blocos unidos por um saguão central (imagem 10). De um lado está o bloco com as salas administrativas, como a sala da coordenação pedagógica e a sala dos professores, que são em maioria não-indígenas; do outro lado o bloco de banheiros e cozinha com balcão de entrega de merenda, normalmente realizada por mulheres guarani pelo que percebemos; e à frente fica o bloco com as salas de aula e a biblioteca, que notamos possuir muitas enciclopédias e poucos materiais em guarani. O saguão tem uma área mais alta, como se fosse um palco circular, rodeado por mesas e cadeiras. Espaço onde montamos acampamento em uma de nossas idas à aldeia. Entre o bloco de salas e o dos banheiros, há um caminho para o jardim onde ficam algumas mesas de concreto e um pequeno parquinho com escorregador e gira-gira (imagem 11), onde as crianças costumam brincar, após merendarem, até que o sinal toque um cântico guarani que sinaliza o reinício das aulas.



Imagem 10: Saguão da escola Araju Porã | **Imagem 11:** Parquinho da escola
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Em abril de 2019 meu primeiro contato com o povo Avá-Guarani ocorreu de forma coletiva durante a Semana Indígena. Evento que as duas aldeias organizam, em conjunto com as escolas, a fim de realizar coletivamente práticas culturais próprias, fato que por extensão permite mediar a sua cultura para com os não-indígenas presentes na ocasião. A semana recebe visitas de escolas não-indígenas da região e demais grupos que tenham interesse em conhecer o povo e suas expressões culturais. No ano de 2019, o evento ocorreu no Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e, com apresentações de dança na quadra, exposições nas salas de aula e exibição e venda de artesanatos no saguão central. Ainda que seja

⁴¹ BRASIL, Constituição da República de 1988, título VIII, capítulo III (da educação), artigo 210, parágrafo 2o.

uma excelente iniciativa, pois o evento tem como o objetivo a celebração e divulgação da cultura guarani, percebe-se uma relativa exotificação, talvez pela participação de instituições do Estado, como as escolas, ou mesmo a Itaipu.

Após este primeiro contato coletivo em um evento preparado para receber não-indígenas, em maio do mesmo ano tive o primeiro contato individual, que resultou ser mais íntimo, com o povo Avá-Guarani em Itamarã. Na ocasião, visitamos a aldeia para apresentar nossa proposta e fomos muito bem recebidos, principalmente pelas crianças que costumam montar em nossas costas (imagens 12 e 13) após um olhar atento e um belo sorriso. O mais interessante é que estas crianças ainda não sabem falar português, apenas sua língua materna guarani, então nossa comunicação ocorre basicamente pelo afeto propiciado por expressões faciais e corporais.



Imagem 12: Banho de rio | **Imagem 13:** Práticas com grupo de jovens lideranças
Fonte: Acervo do Educom Guarani

A organização social das aldeias costumam ser da seguinte forma: cada aldeia conta com um cacique que os representa politicamente interna e externamente; alguns xamoi⁴² que, cumprindo uma função espiritual, atuam principalmente na Opy; professores guarani da escola, que além de ministrarem o currículo nacional, trabalham com os conhecimentos específicos da cultura guarani, em especial sua língua guarani, paralelamente à portuguesa; demais pessoas que se destacam por sua liderança.

Nosso contato com Añetete ocorreu por meio do xamoi e professor do Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e, Vicente Ava Ñengavyju Vogado (imagem 14), e com Itamarã por meio do professor da Escola Estadual Indígena Araju Porã e liderança da comunidade, Teodoro Tupã Jeguavy Alves (imagem 15).

⁴² Os xamoi estabelecem um canal de comunicação com as divindades. Essa comunicação ocorre principalmente dentro da Opy com os rituais para consagração e cura, e também por meio de sonhos. Dentro da cultura guarani o sonho é um canal de informação direta com o Ñanderu (pai maior).



Imagem 14: Vicente Ava Ñengavyju Vogado | **Imagem 15:** Teodoro Tupã Jeguavy Alves
Fonte: <https://www.educomguarani.com/integrantes/estão-conosco>

4.1.2 Práticas culturais Avá-Guarani

No que concerne à alimentação, com base principal no milho branco e vermelho, batata doce e mandioca, os guarani consagram as sementes dentro da Opy antes de plantarem. Primeiro por meio da fumaça emitida pelo petyngua, uma espécie de cachimbo de madeira, com a infusão do tabaco, uma planta de suma importância em diversos rituais xamânicos. Essa fumaça seria um modo de comunicar aos espíritos da terra a intenção de plantar as sementes para que eles as aceitem. Depois é utilizada a água e se realiza a dança. Este ritual, o **ñemongarai**, é como um “batismo” das sementes, efetivado todos os anos, normalmente entre outubro e janeiro (VILLALVA FILHO, 2020).

Os Avá-Guarani se relacionam com a terra de forma distinta da relação não-indígena de exploração e monocultivo. Os indígenas não desmatam para cultivar, plantam entre árvores da floresta ou em áreas já devastadas pelos não-indígenas. Normalmente cultivando a biodiversidade com o policultivo de espécies e sem o uso de agrotóxicos. Como pudemos notar, a espiritualidade se faz presente em todo esse processo, desde o acolhimento das sementes até a chegada das chuvas, pois as divindades espirituais que garantem sua eficácia. Assim, os guarani apenas participam de um ciclo da natureza.

O modo de ver a terra (yvy) também é bem distinto da ideia de propriedade privada do não-indígena. Para os guarani a terra é um espaço de vida, um espaço onde realizam sua forma de ser. O território, Tekoha⁴³, possui importância como meio de produção para poderem se manter como grupo e assegurar a vida dos

⁴³ Tekoha: teko (vida), ha (lugar de); lugar onde se realiza a vida.

“parentes” (comunidade), mas não para acumular riquezas (EMGC, 2016). Não há uma lógica capitalista, pois essa lógica que os povos indígenas se recusam a fazer parte, é contrária a sua forma de valorizar e relacionar-se com as naturezas.

Há uma relação espiritual intrínseca em tudo com o que convivem. Todas as coisas, rios, árvores, animais, tem **Jára**, o espírito que o rege (VILLALVA FILHO, 2020). Dessa forma, ao se vincular com as naturezas, o guarani relaciona-se com os jará como parte de um todo, o que conduz o guarani a solicitar permissão para, por exemplo, o corte de uma árvore ou o adentrar de um rio. A relação é de respeito, cuidado, e não de objetificação e superioridade.

De acordo com o xamoi Gerônimo, o **Ñanderu**, que pode ser traduzido como “nosso pai” ou “nosso deus maior”, aquele que compreende toda a existência, deixou todas as orientações para os guarani saberem como viver. E para que a necessidade não os alcance eles devem dançar na Opy, e pelas palavras guarani se fazerem sentir quando as divindades se levantarem.

Em nossas visitas à comunidade guarani de Diamante D’Oeste não participamos de cerimônias relacionadas ao cultivo, mas estivemos em algumas práticas de cura e festividade na Opy. Ao adentrarmos a **Opy** agradecemos a todos os presentes, um por um, dizendo “*aguyjevete*”. “Aguyje” significa estar em estado de graça, gratidão e “ve” “te” são advérbios de intensidade. Depois que todos chegam o xamoi faz uma “reza” inicial, passando a fumaça do petyngua sobre a cabeça de cada um, e depois fala algumas palavras, normalmente sobre o contexto atual que estão vivendo.

Em nossa ida a Opy de Añetete, em junho de 2019, o xamoi Vicente explicou à comunidade o nosso projeto e pediu para que nos apresentássemos. Um a um de nossa equipe extensionista nos apresentamos, fazendo questão de pronunciar o pouco de guarani que para então conhecíamos: *Javyri* (saudação). *Che réra Camila* (eu me chamo Camila). *Che Unila-gua* (eu sou da UNILA). *Aguyjevete*.

As práticas de cura realizadas na Opy ocorrem por meio da fumaça do petyngua do xamoi e suas palavras, normalmente ambas direcionadas ao local da doença. Em Outubro de 2019 quando estivemos em Itamarã com as jovens lideranças e participamos das cerimônias da Opy, e presenciamos uma sequência de cura muito longa cujo “mal” não pode ser falado, ao se tratar de uma questão interna da aldeia. Marcio Alves nos disse que aquela situação nós chamaríamos de “epidemia” (no sentido de que passa de uma pessoa a outra) algo que vinha

acometendo a comunidade há algum tempo e gerando grandes preocupações a todos. Este “mal”, para Marcio Alves, ocorre desde que o povo Avá-Guarani vem sofrendo e resistindo, sem sossego, à violência física e simbólica. Trata-se de uma dor espiritual.

Outro resultado dessa violência são os crescentes casos de suicídio, que nem sempre são noticiados em grandes veículos de comunicação. Contudo, de acordo com a uma matéria de janeiro de 2020, do jornal Brasil de Fato⁴⁴, o Ministério da Saúde alega que o número de suicídio indígena é quase três vezes maior do que a média nacional (os não-indígenas).

Já nas celebrações em agradecimento, há um clima de festividade e brincadeira. As anciãs batem a taquara (tipo de bambu) no chão fazendo o ritmo e os homens acompanham com o chocalho, violão e/ou violino. As mulheres costumam entoar alguns cânticos enfileiradas lado a lado, as mais jovens ficam ao lado de mãos dadas ou em uma fileira atrás, seguindo o ritmo com os pés no chão. Fomos convidados a participar, mas, devido a nossa falta de experiência, demoramos um pouco para pegar o ritmo. Sorte que as meninas que estavam de mãos dadas conosco sempre nos animaram com um sorriso. Os homens costumam participar em fila, um atrás do outro, normalmente com o xamoi à frente, caminhando em círculo ou espiral. Convidamos os leitores de nosso texto a assistirem um pouco dessa prática no seguinte vídeo:



Imagem 16: print do vídeo⁴⁵
Fonte: Canal do Youtube Educom guarani

⁴⁴ Recomendamos a leitura da matéria para compreensão da situação. BIANCHINI, L. Dois indígenas Guarani cometem suicídio em duas semanas, no Paraná, **Brasil de Fato**. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2020/01/15/dois-indigenas-guarani-cometem-suicidio-em-duas-semanas-no-parana>> Acesso em: 10 de set. 2021.

⁴⁵ Ava Guarani Nembó'e - Reza Guarani. 8"38'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_JFu0owuXrE>. Acesso em: set. 2021

Para deixar mais claro a expressão dos cânticos Avá-Guarani, vamos nos servir do conceito de conceito de “performance da oralidade” de Paul Zumthor⁴⁶ (2018), para quem o sopro da voz é criador. A voz proclama a emanção de nosso ser e, por meio de nosso corpo, somos tempo e lugar. O som vocalizado pelos guarani vai de interior a interior, ligando sem outra mediação as existências presentes na Opy. Esse som faz algo vibrar dentro de nós, nos lembrando que não estamos sozinhos. Essa herança cultural transmitida pela linguagem e os outros códigos que o grupo emana, faz a voz ultrapassar a palavra (ZUMTHOR, 2018). Muitas vezes o que se ouve na Opy são apenas sons que não chegam a formar palavras, como uma força espiritual que vem e logo domina os corpos e o espaço todo. Se torna bem difícil descrever a sensação, diríamos apenas “aguyjevete” por tão rica experiência.

Outro ritual comum e bem divertido ocorre enquanto as mulheres seguem com a taquara e a voz e os jovens e crianças participam de uma dança que parece um jogo, uma brincadeira. Além do ritmo dado pelas mulheres, é possível ouvir e assistir muitas risadas. Formamos uma fileira um ao lado do outro, normalmente de mãos dadas, e esperamos a nossa vez de pular uma vara que o xamoi passa perto de nossas pernas. Só passamos a vez quando o objeto nos toca, cada um tenta escapar do seu jeito e por isso a diversão.

Em outro momento, os jovens e crianças formando um círculo de mãos dadas passam a pular de um pé só seguindo o caminho do círculo para um lado, depois apenas no outro pé para o outro lado. O que é realmente difícil e nos fez suar muito! Os guarani dizem que esse tipo de dança tem relação também com o ganho de resistência e melhor desenvolvimento do corpo. Em síntese, trata-se de uma expressão cultural, coletiva e incluyente (participam homens, mulheres e crianças) que favorece a manifestação espiritual, lúdica e de desenvolvimento físico, simultaneamente.

Mais um ponto importante da cultura Avá-Guarani é o **teko porã**, um conceito filosófico, político, social e espiritual que retrata uma grande teia onde se vive em equilíbrio, respeito e harmonia. Trata-se de uma representação da boa maneira de Ser e de Viver (TAKUÁ, 2018). Estas ideias podem se entender como similares as traduções do “bem viver” ou “bom viver”, que são conhecidas em diversas culturas

⁴⁶ Paul Zumthor foi um medievalista, crítico literário, historiador da literatura e linguista suíço que realizou uma série de pesquisas sobre a poética da oralidade e a performance da oralidade.

indígenas como uma forma de viver que não busca o mais, mas o bem, o bom, a felicidade na simplicidade e o equilíbrio com as múltiplas naturezas. De acordo com Villalva Filho (2020) esse conceito se tornou gradualmente uma referência que se opõe às ideias de progresso e desenvolvimento ocidentais.

Essa forma de ser e de viver guarani foi totalmente afetada pelos efeitos combinados entre Itaipu e o agronegócio, que interromperam definitiva e rapidamente as regras do bom viver e suas condições (MELIÁ, 2015). Essas “regras” e condições tinham relação direta com a terra originária do povo, onde Ñanderu os instruiu durante gerações para viverem em harmonia e equilíbrio com todas as demais naturezas presentes, sempre trocando para uma coexistia plena. É na **teko** (território) que os guarani aprenderam o que comer e como comer, o que plantar e como plantar, o que usar para a cura e como curar, enfim, aprenderam seu modo de vida. Ou seja, romper com o território originário viria a ser como perder parte de quem se é como povo e, ao viver em um novo território, implica ter que reaprender a viver. Só que dessa vez não são apenas os sinais das naturezas que se comunicam com os guarani, mas instituições que perpetuam a colonialidade do poder.

Os casos de “epidemia” que presenciamos, assim como os diversos casos de suicídio, apenas são consequência dessa violência brutal que o Estado direciona aos povos originários por meio do colonialismo interno e de sua lógica de purificação étnica. É algo extremamente triste, que abala qualquer um que toma consciência crítica sobre a situação. E não é apenas preocupante em uma concepção de “raça” que pode vir a se extinguir com o passar dos anos, mas é muito preocupante para a espécie humana, a natureza que há em nós e aquela que habitamos. Como questiona Ailton Krenak em sua obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019): que ideia de humanidade é essa que estamos criando em busca de justificar a violência?

O autor indígena demonstra que a preocupação que temos que ter não é apenas com os povos originários, que na verdade estão aí resistindo há séculos, e sim com essa ideia de humanidade que vem dominando o mundo e colocando em risco sua própria existência. *Ideias para adiar o fim do mundo* é uma provocação que Krenak nos faz para habitarmos o silêncio e repensarmos se essa ideia de humanidade que pensamos ser e fazer parte na verdade não é um fim iminente. Fim que teve como início a segmentação entre humanidade e natureza. O que não existiria, visto que tudo é natureza, inclusive nós mesmos. Ainda de acordo com o

autor, essa humanidade cria agências e instituições para se estruturar e manter sua coesão:

Essas agências e instituições foram configuradas e mantidas como estruturas dessa humanidade. E nós legitimamos sua perpetuação, aceitamos suas decisões, que muitas vezes são ruins e nos causam perdas, porque estão a serviço da humanidade que pensamos ser [...] Por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade? Será que não estamos sempre atualizando aquela nossa velha disposição para a servidão voluntária? Quando a gente vai entender que os Estados nacionais já se desmancharam, que a velha ideia dessas agências já estava falida na origem? Em vez disso, seguimos arrumando um jeito de projetar outras iguais a elas, que também poderiam manter a nossa coesão como humanidade (KRENAK, 2019. p. 8-9).

Como já visto no Capítulo 1, Foucault também aborda as instituições e agências criadas para a manutenção do poder, que para isto precisam de sistemas de controle, vigilância e castigo. Estas instituições fazem parte da governabilidade que objetifica os sujeitos em busca de sua instrumentalização, tornando-se co-participantes de toda essa estrutura de poder e violência.

Para nós, o aprendizado que deveríamos buscar está teko porã que, em oposição a essa violência da economia capital, possui a economia da reciprocidade (jopói). A palavra **jopói** é traduzida por Villalva Filho da seguinte forma: “Sua etimologia é composta de três elementos: “jo”, partícula de reciprocidade; “po”, mão; “i”, aberto (jopo-i); Traduzimos de maneira livre como mãos abertas um para o outro, mutuamente” (2020, p. 130). Quer dizer, a distribuição das coisas seria realizada de modo justo, com dignidade, liberdade e alegria. Entendemos que somos mais felizes dando do que recebendo, visto que a verdadeira felicidade está no prazer de trocar com o outro e não na obtenção de algo.

Essa relação de reciprocidade do “Jo” se conecta às palavras *mongeta*, *pepy* e *hayhu* (conversar, convidar e amar, respectivamente). Todas estas unidades formam o **ñandereko** Avá-Guarani, que pode ser traduzido como “forma de viver ou ser”, “nossa cultura” ou “nossa vida”. O **ñandereko** representa os quatro pólos culturais de seu teko porã, como se observa no seguinte fluxograma:

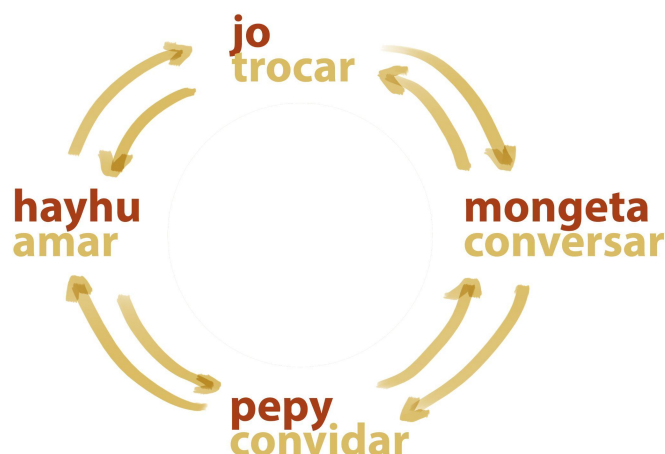


Imagem 17:
Fonte: acervo Educom Guarani

Logo, reciprocidade, conversar, convidar e amar são ações que os guarani praticam diariamente em sua forma de ser e de saber, em seu modo de existência. Fomos convidados a participar dessas ações em todas as nossas vivências com a comunidade e agora essa sabedoria vem se fazendo cada vez mais presente em nossas vidas.

4.1.3 O projeto e sua prática em campo

Ao iniciarmos a narrativa e descrição de nossa pesquisa é importante apresentarmos nosso grupo de trabalho, formado por Camila Cristina Lazzarini, Camila Ribeiro, Dália Espino Vegas, Laura Fortes, Lígia Karina Martins de Andrade, Luiz Centurión Gómez, Luciana Guedes, Mario Ramão Villalva Filho, Gilmar Tupã Re Sapy Chamorro (conhecido como Biel Tupã), Sergio Daniel Karai Nhevanga Medina (conhecido como Tatu) e Karina Guerrero. Este grupo, que se iniciou com Camila Cristina, Dália, Luiz, Luciana e Mario em 2019, passou a contar com a participação de Camila Ribeiro, Laura, Lígia, Gilmar e Sergio a partir de 2020 e com Karina em 2021. Este grupo forma o projeto de extensão universitária da Universidade Federal Latino-Americana (UNILA), hoje nomeado *Educomunicação e Cultura Guarani II*⁴⁷.

Antes de irmos a campo, reunimos em Abril de 2019 nosso primeiro grupo de formação para uma conversa sobre objetivos e metodologias. Mário era o que possuía maior conhecimento sobre a comunidade guarani do oeste do Paraná, pois

⁴⁷ Dadas as normativas de um ano de duração dos projetos de extensão da Pró-reitoria de Extensão Universitária da UNILA, em 2019 o projeto chamava-se *Educomunicação e transculturalidade Guarani* e em 2020 *Educomunicação e Cultura Guarani*.

havia realizado em 2018 um curso de capacitação com professores de língua guarani das duas instituições de ensino indígenas de Diamante D'Oeste. Neste mesmo ano, Luiz e Luciana captaram áudio e vídeo de algumas atividades e cerimônias na Opy. Nesta participação a equipe percebeu a grande curiosidade e interesse de muitas crianças e jovens em aprender a manipular as câmeras e gravadores.

Dessa forma, a partir dessa percepção nos organizamos para realizar três oficinas formativas, a primeira em rádio e sonoplastia, a segunda em fotografia e a terceira em vídeo. Nosso objetivo com as oficinas não era que eles se tornassem profissionais em audiovisual, mas que soubessem o necessário sobre aqueles equipamentos (câmera, tripé e gravador), apropriando-se para demonstrar a sua realidade por meio de seu próprio ponto de vista. E, após apresentarmos breves resultados de nossas oficinas às lideranças indígenas, a comunidade guarani compartilhou conosco sua demanda de possuir um portal virtual em que pudessem expressar sua história, tradições e cultura, de modo a ser conhecida verdadeiramente por outros povos indígenas e não-indígenas.

Portanto, nossa pesquisa-participante teve como objetivos: auxiliar a mediação cultural do povo Avá-Guarani para demais povos indígenas e não-indígenas, de modo a colaborar, com estes últimos, para a descolonização de suas formas de ser e de saber; colaborar no protagonismo Avá-Guarani a partir da criação e divulgação de seus próprios materiais em meios e tecnologias audiovisuais; oportunizar a libertação de nossa *aistheses*⁴⁸; aprender a cultura Avá-Guarani enquanto formas de ser e de saber.

Nossa justificativa esteve pautada, para além das demandas da própria comunidade Avá-Guarani, no Artigo 16 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Ao que concerne o direito de possuir seus próprios meios de informação, em seus próprios idiomas e ter acesso a todos os demais meios de informação não indígenas, sem qualquer discriminação. Ademais, também nos pautamos na Convenção n. 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) realizada em 1989 e ratificada por 14 países latino-americanos, com destaque ao artigo 27 da parte VI - Educação e Meios de Comunicação:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação

⁴⁸ Lembramos que o conceito *aisthesis* foi explicado no segundo capítulo.

com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. (OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 1989)

Como já mencionado, apresentamos nossa proposta de projeto ao Teodoro Tupã Jeguavy Alves, em Maio de 2019. Na ocasião, encontramos este professor guarani da Tekoha Itamarã, na Escola Estadual Indígena Araju Porã, que em sua posição de liderança aprovou a realização do projeto. E sugeriu que sua realização ocorresse nos espaços da escola, por se tratar de um local amplamente utilizado pela comunidade. Assim, realizamos três encontros entre Maio e Junho, sempre às sextas-feiras pela tarde, com um grupo de 20 crianças que variavam entre 6 a 10 anos de idade.

O aprendizado e troca de saberes foram pautados nesta sequência:

1. Círculo de cultura	Para nos conhecer e apresentar o projeto.
2. Oficina de rádio e sonoplastia	Para explicar o conteúdo e executá-lo.
3. Oficina de fotografia	Para explicar o conteúdo e executá-lo.
4. Oficina de vídeo	Para explicar o conteúdo e executá-lo.
5. Revisão	Para avaliar as oficinas.

No primeiro momento em que estivemos trabalhando com as crianças, em consideração à filosofia da educomunicação e as práticas de aprendizado coletivo de Paulo Freire, realizamos um “círculo de cultura”, provocando-as a expressarem por meio da escrita bilíngue (português e guarani) e do desenho os pontos mais importantes de sua cultura. No que concerne ao bilinguismo, a ideia era que aprendêssemos com os estudantes algumas palavras da língua guarani, de modo que na nossa interação ocorresse um intercâmbio de conhecimentos.

A atividade contou com a participação de profissionais não-indígenas da escola, os que ficaram surpresos com o envolvimento das crianças na atividade, principalmente no desempenho na escrita em guarani, orientada pelo professor Teodoro. O que pudemos perceber enquanto equipe de trabalho foi que as crianças realmente adoraram desenhar e se dedicaram com entusiasmo a atividade, como podemos ver a seguir:



Imagem 18: Desenho do rio | **Imagem 19:** Desenho da Opy
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Naquele dia realizamos a **oficina de rádio e sonoplastia**, a fim de de que as crianças aprendessem a manipular os elementos básicos da gravação de áudio, a partir das seguinte seqüência de atividades:

- expressão de um sonho que se recorde por meio de desenho;
- apresentação dos quatro elementos do rádio (palavra, som/trilha sonora, efeitos sonoros e silêncio);
- divisão de grupos e apresentação da proposta de gravar a explicação do sonho;
- apresentação dos equipamentos e ferramentas a serem utilizadas;
- exercício prático de gravação, transcrição e tradução, caso necessário;
- apresentação e avaliação do conteúdo gravado por todos.

Neste dia alguns jovens guarani também estiveram presentes em nossa prática e nos auxiliaram durante toda a dinâmica, de modo a se tornarem interlocutores de nossa pesquisa. Dentre eles estavam Sérgio Daniel Medina e Cezar Pereira, que mais tarde também viriam a participar de nossas oficinas como membros do grupo de jovens lideranças da Tekoha Itamarã. Eles participaram das entrevistas acerca dos sonhos que as crianças haviam primeiro representado em desenho, e nos auxiliaram traduzindo uma série de palavras como karaja (macaco), sapy'a (rato) e ryguasu (galinha).

O que pudemos identificar durante este primeiro encontro com o grupo é que

as crianças gostaram muito de participar do exercício prático de gravação, mais especificamente ao abordarmos a ideia de som/trilha sonora. No início elas eram bem tímidas ao se gravar, mas logo que uma criança começava a cantar em frente ao gravador as demais corriam para cantar junto. Dentre os cânticos gravados selecionamos um para exemplificar: “Ñanderu tupã oguata mavy ñane mopu’ã’i jevy, pavẽ’i javy’a’i água”. (Ñanderu no seu caminhar nos levanta de novo. A todos nós para que sejamos felizes)⁴⁹.

Em nosso segundo encontro, com o intuito de que as crianças aprendessem a manipular os elementos básicos da câmera fotográfica, realizamos a **oficina de fotografia**, a partir da seguinte sequência de atividades:

- apresentação dos elementos da fotografia (câmera, personagem, cenário, ação, luz, planos, zoom);
- apresentação dos planos fotográficos (primeiro plano, meio primeiro plano e plano médio);
- divisão de grupos, cada um sendo orientado por um membro de nossa equipe extensionista e possuindo uma câmera para trabalhar fora da sala de aula;
- realização de primeiro exercício prático de planos;
- apresentação e realização de segundo exercício prático de luz e contraluz;
- apresentação e realização de terceiro exercício prático de fotografia em movimento (velocidade do obturador);
- praticar no lugar que mais gosta da escola os conteúdos e práticas aprendidas; analisar e refletir sobre as fotografias feitas;
- selecionar uma foto por grupo para descrever os elementos que aparecem na fotografia;
- apresentação e avaliação das fotografias;
- revisão de conteúdo.

Demos início às instruções básicas sobre o uso do equipamento⁵⁰ de fotografia, a câmera e o tripé (imagem 20) e utilizamos algumas folhas de papel cortadas em formato de “L” para que as crianças pudessem interagir com dois moldes a fim de observar o enquadramento formado entre eles (imagem 21). Dessa

⁴⁹ Transcrição e tradução por Mário Ramão Villalva Junior. Gravação disponível em <<https://www.educomguarani.com/galerias/%C3%A1udios>>. Acesso em 12/09/2021.

⁵⁰ Utilizamos equipamentos previamente solicitados ao laboratório do ILAACH - UNILA, bem como, equipamentos próprios dos integrantes de nossa equipe extensionista e celulares dos guaranis participantes do projeto.

forma, apresentamos os 3 enquadramentos, renomeados pelos estudantes como “cabeça” - primeiro plano - (imagem 22), “meio corpo” - meio primeiro plano - (imagem 23) e “corpo inteiro” - plano médio - (imagem 24). Após apresentar o conteúdo nos dividimos em grupos, cada um sendo orientado por um membro de nossa equipe extensionista e partimos para o exercício prático, realizado no saguão da escola. Salvo a imagem 20, as fotografias a seguir foram tiradas pelas próprias crianças:



Imagem 20: Fotografia de nossa prática em sala | **Imagem 21:** Fotografia de enquadramento
Fonte: Acervo do Educom Guarani



Imagem 22: Fotografia de primeiro plano | **Imagem 23:** Fotografia de meio primeiro plano | **Imagem 24:** Fotografia de plano médio
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Os demais conteúdos foram apresentados no próprio saguão por cada orientador do grupo ou de forma coletiva, a depender do ritmo que cada grupo desenvolvia e a dinâmica dos próprios estudantes. Abordamos a luz e contraluz (imagens 25 e 26), bem como a velocidade de abertura da “lente” - obturador (imagens 27 e 28), criando uma série de retratos e paisagens com diversos enquadramentos, imagens em silhuetas e imagens em movimento.



Imagem 25: Fotografia contraluz | **Imagem 26:** Fotografia contraluz
Fonte: Acervo do Educom Guarani



Imagem 27: Fotografia em movimento | **Imagem 28:** Fotografia em movimento
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Como pode ser observado nas imagens, as atividades, para além de criar um espaço de aprendizado, favoreceram a ludicidade e, sobretudo, geraram um clima de confiança para eles se “soltarem” e aprenderem rapidamente a tirar fotografias em movimento. Registrar um movimento como o da imagem 28 não é fácil, visto que se trata de captar o momento preciso da ação.

Após os exercícios práticos voltamos para a sala de aula e projetamos todas as fotografias tiradas, uma a uma, de modo a ouvir os comentários dos estudantes sobre o que poderia ser melhorado e como poderia ser melhorado (questões técnicas). Cada grupo também selecionou uma foto e descreveu seus elementos de acordo com o conteúdo abordado na sessão. Posteriormente, realizamos uma revisão na lousa e os estudantes acompanharam desenhando em suas folhas (imagens 29 e 30).

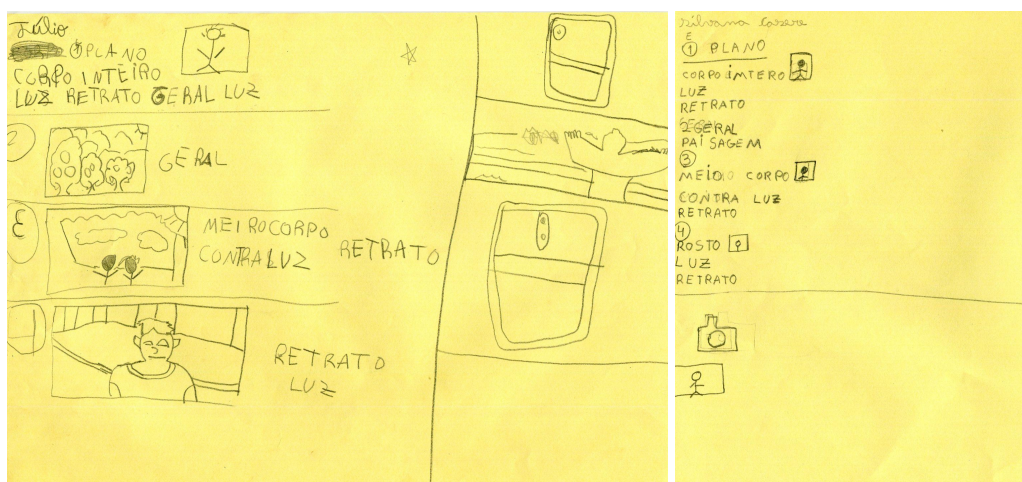


Imagem 29: Esquema de revisão | **Imagem 30:** Esquema de revisão
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Finalmente, em nosso terceiro encontro realizamos a **oficina de vídeo**, com o intuito de que as crianças aprendessem a manipular os elementos básicos do vídeo, como personagem, “lugar” (cenário) e ação e os movimentos de câmera, com zoom e foco. Seguimos as seguintes etapas:

- apresentação dos elementos do vídeo;
- divisão de grupos para realização de vídeos sem movimentação de câmera, de até um minuto, com todos os elementos apresentados e revisão de planos da última oficina (“corpo inteiro”, “meio corpo” e “cabeça”);
- apresentação dos movimentos de câmera (“de um lado para outro”, “de cima para baixo”/“de baixo para cima” e “profundidade”, assim renomeados pelo grupo);
- divisão de grupos para realização de vídeos curtos, de até 1 minuto, com todos os movimentos de câmera apresentados e revisão dos elementos da rádio (silêncio, efeitos sonoros, trilha sonora e palavra);
- apresentação e avaliação do conteúdo gravado para todos.

Neste dia pudemos notar como as crianças em um primeiro momento ficaram tímidas diante da câmera, optando por nossos personagens serem por vezes cachorros e galinhas que transitavam pela escola. Depois começaram a aparecer na frente da câmera, mas sem saberem muito bem como se expressar, muitas vezes apenas pulando como o vídeo da imagem 31. Mas, com o tempo e a participação de nossos membros da equipe, elas foram se soltando e inventando histórias ou simplesmente improvisando, como podemos ver nos vídeos das imagens 32, 33 e 34.



Imagem 31: Print do vídeo⁵¹ | **Imagem 32:** Print do vídeo⁵²
Fonte: Canal do Youtube Educom Guarani

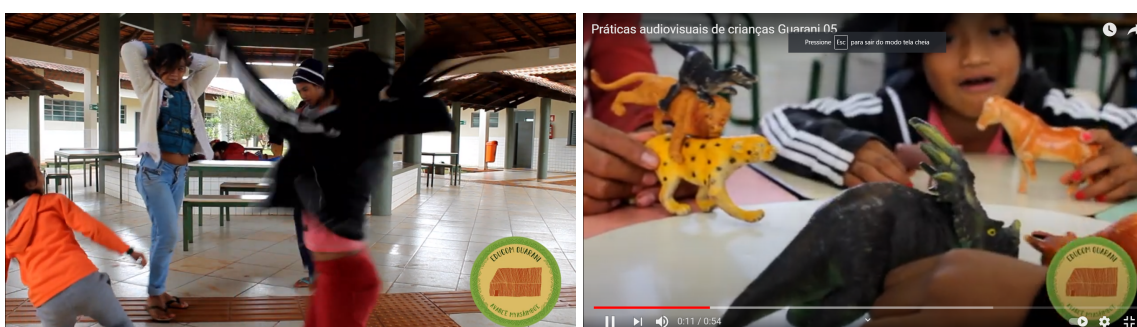


Imagem 33: Print do vídeo⁵³ | **Imagem 34:** Print do vídeo⁵⁴
Fonte: Canal do Youtube Educom Guarani

Após a realização destes três encontros em Itamarã, passamos um final de semana na Tekoha Añetete para realizarmos as oficinas por lá. Apresentamos a proposta ao professor e xamoi Vicente Ava Ñengavyju Vogado que, em ocasião de celebração na Opy durante a noite de sexta feira, apresentou nosso projeto aos presentes e solicitou que nos apresentássemos. Assim convidamos todas as crianças presentes a participarem de nossas atividades na manhã seguinte. Naquela noite participamos das práticas culturais Avá-Guarani realizadas na Opy e acampamos perto da casa de Vicente. No sábado acordamos logo cedo com seus netos nos chamando para brincar e nos auxiliando na desmontagem do acampamento.

Por volta das 9h recebemos um grupo de aproximadamente 10 crianças de 6 a 12 anos e utilizamos a mesma dinâmica e etapas que realizamos em Itamarã, só

⁵¹ Práticas audiovisuais de crianças Guarani 06. 17'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uwhdV0Y91Rg>>. Acesso em: set. 2021.

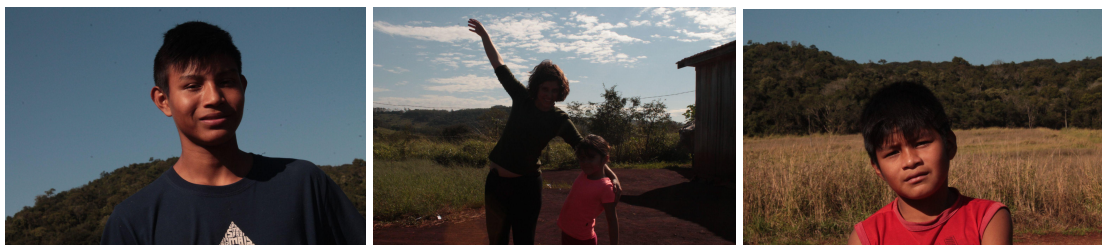
⁵² Práticas audiovisuais de crianças Guarani 02. 25'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eFZlpO3QhLA>>. Acesso em: set. 2021.

⁵³ Práticas audiovisuais de crianças Guarani 03. 32'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZPgqIJGbTiY>>. Acesso em: set. 2021.

⁵⁴ Práticas audiovisuais de crianças Guarani 05. 54'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oFStb-zSuEU>>. Acesso em: set. 2021.

que dessa vez as três oficinas ocorreram em apenas um dia. Ainda que as atividades tenham sido realizadas em um dia, os resultados foram, do mesmo modo que em Itamarã bastante proveitosos, principalmente, devido ao entusiasmo dos participantes. Também, devido a que já tínhamos a nosso favor uma primeira experiência aplicando o projeto.

As práticas foram realizadas na Opy e ao redor de forma muito proveitosa e bem mais livre, no sentido de podermos caminhar pela Tekoha e não nos limitarmos ao espaço da escola. O que proporcionou uma maior proximidade à Tekoha. À exemplo, pudemos tomar banho de rio pela tarde e praticar um pouco mais do aprendizado. Abaixo, com exceção das 3 primeiras imagens, as outras fotos são resultantes das práticas:





Imagens 35-44: Fotografias realizadas durante a prática em Añetete
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Com esse maior contato à Tekoha, as oficinas em Añetete propiciaram uma notória expressividade ambiental aos materiais construídos, visto que havia mais opções de cenário, personagem e ação, com a interação às naturezas presentes, como nos vídeos das imagens 45 e 46. Ademais, o ambiente entre comunidade com o acolhimento do xamoi Vicente (imagem 47), propiciou uma relação mais próxima entre todos e todas, sem importar que estivéssemos ali em um único encontro. Um pouco diferente de Itamarã (imagem 48), em que realizamos 3 encontros, mas em ambiente escolar, o que a princípio inibiu um pouco as expressões.

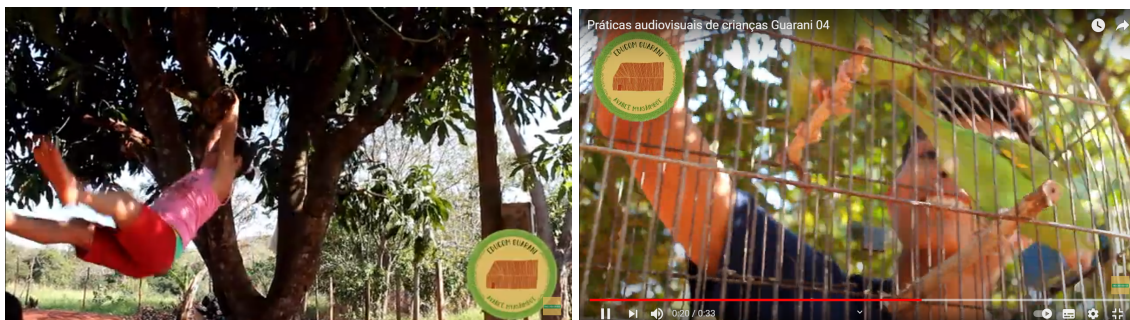


Imagem 45: Print do Vídeo⁵⁵ | **Imagem 46:** Print do Vídeo⁵⁶
Fonte: Canal do Youtube Educom Guarani



Imagem 47: Grupo de trabalho de Añetete | **Imagem 48:** Grupo de trabalho de Itamarã
Fonte: Acervo do Educom Guarani

⁵⁵ Práticas audiovisuais de crianças Guarani 01. 30'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QaBD9zeVus8>>. Acesso em: set. 2021.
⁵⁶ Práticas audiovisuais de crianças Guarani 04. 33'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rMBiUTrZDPA>>. Acesso em: set. 2021.

Em agosto apresentamos os resultados de nossas oficinas, realizadas em ambas as aldeias, para as lideranças presentes em ocasião de reunião das lideranças regionais na Opy de Itamarã. Estiveram presentes Teodoro e Celso Jepoty Alves, cacique da Tekoha Ocoy, localizado no município de São Miguel do Iguçu, além de alguns jovens, dentre eles, Sérgio Daniel Medina, Marcio Alves e Cezar Pereira. Teodoro e Celso propuseram que realizássemos as atividades com o grupo de jovens lideranças, dentre eles Sérgio, Márcio e Cezar, e também no Encontro da Comissão Regional Yvy ru'pa miri, da tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), que ocorreria em Novembro de 2019. Também falaram sobre a demanda da comunidade acerca de um portal virtual, desvinculado da Itaipu. Onde pudessem expressar suas tradições, cultura e história de modo a não serem silenciados.

Em Outubro de 2019 realizamos então as oficinas com o grupo de aproximadamente 10 jovens lideranças de Itamarã, com idade entre 20 e 25 anos. A escola cedeu o espaço novamente para a realização, mas como a ocasião ocorreu em um final de semana, não nos limitamos ao espaço da escola para a realização dos exercícios práticos. Isto propiciou novamente estar entre comunidade e ter mais contato com a Tekoha e os guarani. Além disso, Teodoro (imagem 49) e o cacique Cipriano Alves (imagem 50) fizeram questão de participar das práticas e trocar conosco, o que foi uma imensa expressão de reconhecimento para nós.

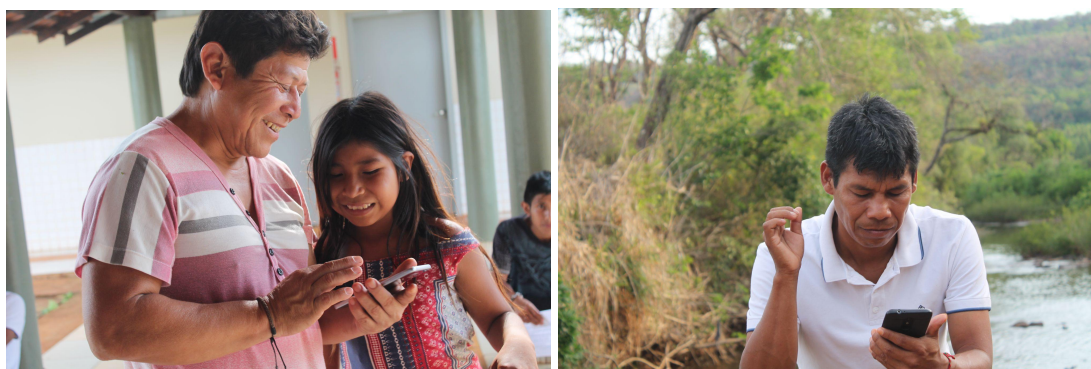


Imagem 49: Fotografia de Teodoro Alves | **Imagem 50:** Fotografia de Cipriano Alves
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Utilizamos a mesma dinâmica e etapas que havíamos realizado com os demais grupos trabalhados. Na sexta feira realizamos as oficinas de áudio e fotografia pela tarde, tomamos banho de rio e vivenciamos as práticas na Opy. Naquela noite acampamos na escola e sábado pela manhã realizamos a oficina de

vídeo. Como o grupo possuía mais idade, os guarani se apropriaram com muita rapidez dos equipamentos e passaram a trocar conhecimentos com os demais em língua guarani. Presenciar este acontecimento nos trouxe muita felicidade, satisfação e o sentimento de ter cumprido os nossos objetivos e os objetivos dos participantes que nos acolheram. Selecionamos algumas fotos, feitas por eles, para ilustrar essa vivência:





Imagens 51-58: Fotografias realizadas durante a prática com jovens lideranças de Itamarã
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Em novembro participamos, como combinado, do encontro da Comissão Regional Yvy ru'pa miri. O encontro que ocorreu de sexta a domingo contou com um material de divulgação de nossas oficinas (imagem 59), criado em conjunto com os jovens líderes guarani. Como o evento receberia muitas pessoas, foi montada uma estrutura provisória próxima a escola. Estivemos presentes orientando as práticas audiovisuais tanto das crianças que participaram de nossas primeiras oficinas, dos jovens líderes que participaram mais tarde, bem como de jovens presentes que demonstraram interesse.



Imagem 59: material de divulgação de nossa oficina
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Seguimos as dinâmicas e etapas já estruturadas das oficinas na sexta-feira pela tarde, mas no sábado e domingo qualquer guarani que quisesse utilizar o equipamento para aprender foi recebido com muito acolhimento e troca. Dessa

forma, alcançamos um grupo de mais de 30 pessoas, de 6 a 25 anos, pertencentes às aldeias de toda a região da Tríplice Fronteira.



Imagens 60-69: Fotografias do encontro da Comissão Regional Yvy ru'pa miri
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Poderíamos dizer que o mais impressionante, para além da concentração e rápido aprendizado, foi presenciar a auto-organização do grupo se revezando entre fotografar, filmar e gravar áudio. Ademais, a experiência enriquecedora de pluri e translinguística, com palavras em guarani, português e espanhol compondo por vezes uma única frase. Sem dúvidas, naqueles dias vivemos uma experiência de muito aprendizado sobre a história, cultura e tradições do povo Avá-Guarani. E na cerimônia de encerramento do encontro regional, Sérgio declarou a importância de realizar aqueles registros em audiovisual:

Para los que participaron en esta reunión, en este momento ya terminamos nuestro trabajo, muchas gracias. Nosotros no ganamos dinero con esto. Algunas personas se ríen de nosotros. Porque nosotros queremos sacar las fotos, filmar videos, entre otras cosas. Por eso participé. Porque anteriormente nuestros chamoikuéra no tenían forma de tomar fotos. En la actualidad ya contamos con las herramientas necesarias para tomar fotos y también personas que nos ayudan. [...] Nosotros queremos registrar lo que está pasando en las reuniones, y al filmar los videos y editarlos en UNILA.
(MEDINA⁵⁷, 2019)

Após o evento combinamos de editar os materiais em conjunto, mas infelizmente nossos planos acerca das edições dos vídeos serem realizadas nos laboratórios da UNILA, como uma forma também de levá-los para dentro da universidade, não se fez possível devido a pandemia do vírus Covid-19. Durante todo o ano de 2020 até o momento não retornamos às aldeias de modo presencial. Porém, a fim de dar continuidade ao projeto e nossos objetivos, logramos a criação de um portal virtual em correspondência a demanda da comunidade, o Educom Guarani - www.educomguarani.com. Ademais, convidamos os guarani Sérgio Medina e Gilmar Chamorro para se unirem a nossa equipe extensionista de forma oficial, incluindo eles na plataforma SIGAA-UNILA, e participarem tanto da criação do portal como de nossas reuniões de equipe. Esta foi uma forma que encontramos para nos manter próximos à comunidade, com a participação de interlocutores guarani, ainda que seja em isolamento social.

4.2 EDUCOM GUARANI AVAÑE'E MYASÃIMBO'E E OS RESULTADOS APRESENTADOS

A princípio, em 2020 pretendíamos dar continuidade às oficinas e expandir o

⁵⁷ Educomunicador Sergio Mirĩ Medina Jovem Liderança. 2"25'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fHB2QnFX5Yc> & t=31s.> Acesso em: set. 2021..

projeto à Tekoha Ocoy, devido a que o cacique Celso e o líder Cassimiro haviam demonstrado interesse. No entanto, a implementação das normas sanitárias em decorrência do vírus covid-19, surpreendeu e causou preocupação a todos e todas. Impossibilitados de visitar as aldeias, decidimos, então, iniciar a criação do portal que a comunidade havia nos solicitado. Foi assim que o Educom Guarani virou um site que apresenta o que construímos em conjunto com a comunidade e proporciona o espaço que os guarani estimavam como necessário para mediar a cultura, tradições e história para demais povos indígenas e não-indígenas, em acesso livre para qualquer pessoa.

O primeiro passo que demos para a criação do site foi o desenvolvimento de seu logotipo e identidade visual, assim como a escolha de seu nome “Educom Guarani” e tradução para a língua guarani. A tradução, realizada por Mário Ramão Villalva Filho, deu origem as palavras *Avañe’e Myasãimbo’e*, onde *Avañe’e* refere-se à Guarani e *MYASÃIMBO’E* à educomunicação. “Myasã” expressa a ideia de comunicação e “mbo’e” é o verbo ensinar (educar), ou seja, em tradução livre, a Educomunicação Guarani é uma comunicação atrelada a educação.

O logotipo foi inspirado em um desenho da Opy, realizado durante nosso primeiro encontro em Itamarã (imagem 19, página 69). Para além do significado da Opy na cultura guarani, como espaço de seu maior aprendizado e demonstração cultural, acreditamos que aquele desenho, realizado por uma criança, seria a forma mais digna de representá-la. Claro que a tarefa de reproduzir o desenho original para o estilo vetor⁵⁸ demandou muita atenção, cuidado e respeito. Afinal, como a autora que vos escreve possuía uma formação prévia em design gráfico pelo viés da estética do belo e mercado de trabalho capitalista, realizar esse processo foi uma experiência pessoal de desconstrução.

Neste procedimento de vetorização, procuramos seguir o fluxo das linhas do desenho de modo a transformá-las em uma forma fechada, capaz de ser observada até nas menores versões do logotipo. Do mesmo modo, também utilizamos um grafismo desenhado originalmente em nosso primeiro encontro com os jovens líderes de Itamarã. O reproduzimos formando um círculo ao redor da Opy, assim como compreendemos o fluxograma do *ñandereko* guarani.

⁵⁸ Na área de design o vetor é um desenho gráfico digital que pode ser redimensionado de modo a não perder sua qualidade em pixels. Normalmente os logotipos são criados nesse formato para que possam ser utilizados em escolas grandes e pequenas sem perderem qualidade em sua impressão.

A fim de propiciar maiores possibilidades de aplicação do logotipo, também desenvolvemos uma versão horizontal, com o grafismo seguindo a forma da Opy como se fossem duas linhas no horizonte. Finalmente, escolhemos as cores com base nas principais cores encontradas nas aldeias, os tons de verde e marrom das múltiplas naturezas ali presentes. Abaixo podemos ver os desenhos que utilizamos de base para essa criação e o logo em suas duas versões:

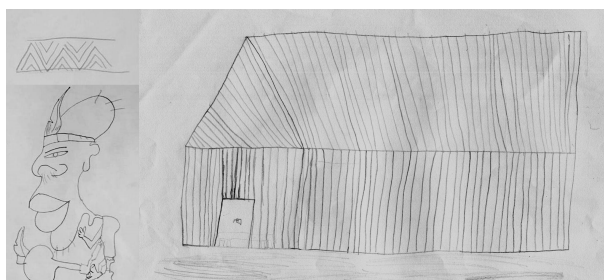


Imagem 69: desenhos de inspiração para a criação
Fonte: Acervo do Educom Guarani



Imagem 70: versão circular do logotipo | **Imagem 71:** versão horizontal do logotipo
Fonte: Acervo do Educom Guarani

Durante o desenvolvimento do logo e identidade visual, assim como de todo o portal, foi fundamental a participação dos guarani Gilmar e Sérgio como membros de nossa equipe extensionista, pois puderam orientar e consentir todas as etapas percorridas para a materialização do Educom Guarani. Destacamos a fala de Gilmar sobre o logotipo na ocasião:

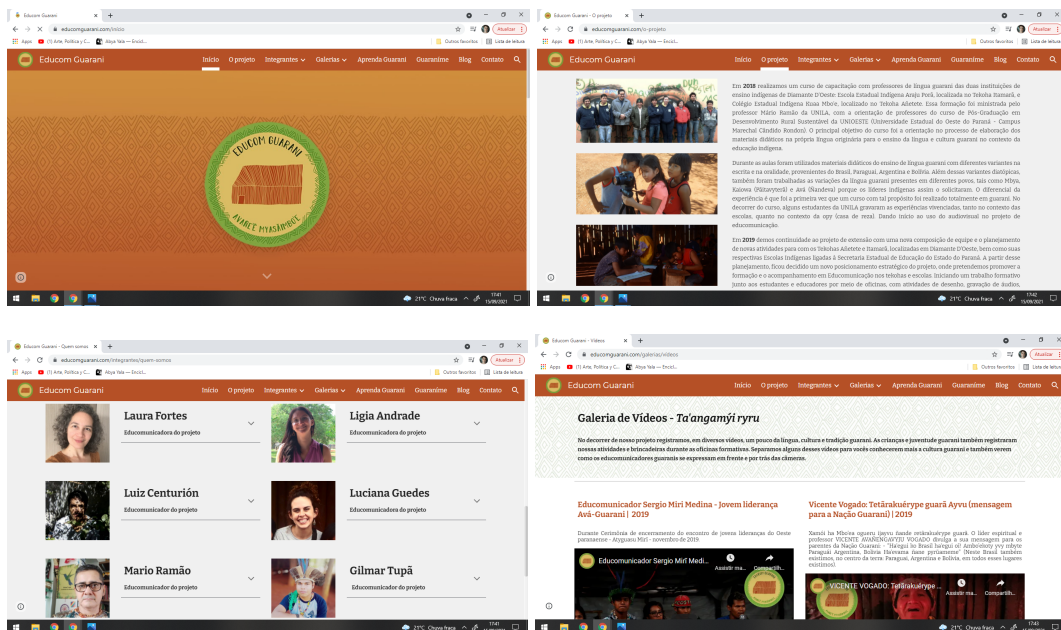
Achei muito legal, pois a casa de reza é um lugar considerado muito sagrado. Onde as crianças, junto com os mais velhos, têm muito respeito. Um lugar onde aprendemos muitas coisas, um lugar de aprendizado e onde temos o contato com o nosso nhanderu (deus). Achei muito bom o logo. (CHAMORRO⁵⁹, 2020)

Após a realização desta etapa, definimos as abas do site, criamos os textos e selecionamos os conteúdos audiovisuais a serem contemplados. Inicialmente as

⁵⁹ Depoimento disponível em: <<https://www.educomguarani.com/blog>>. Acesso em: 8 de ago. 2020.

abas criadas foram:

- **início** (imagem 72) com uma capa para apresentação do logotipo, banners rotativos com chamadas para conhecerem nosso projeto e nos acompanharem pela internet, nossas redes sociais⁶⁰ e alguns vídeos realizados por Gilmar e Sérgio;
- **o projeto** (imagem 73) com breve histórico sobre o desenvolvimento do projeto de extensão universitária de 2018 a 2021;
- **integrantes** (imagem 74) com as subdivisões “quem somos” que contempla a nossa equipe extensionista, “estão conosco” que apresenta as lideranças das aldeias que participam do projeto “comunidade guarani” que aborda brevemente a história do povo Avá-Guarani do oeste do Paraná;
- **galerias** (imagem 75) com as subdivisões “fotos”, “vídeos” e “áudios” que expõem as criações audiovisuais protagonizadas pelos guarani;
- Além de outras abas como “**blog**” e “**contato**”

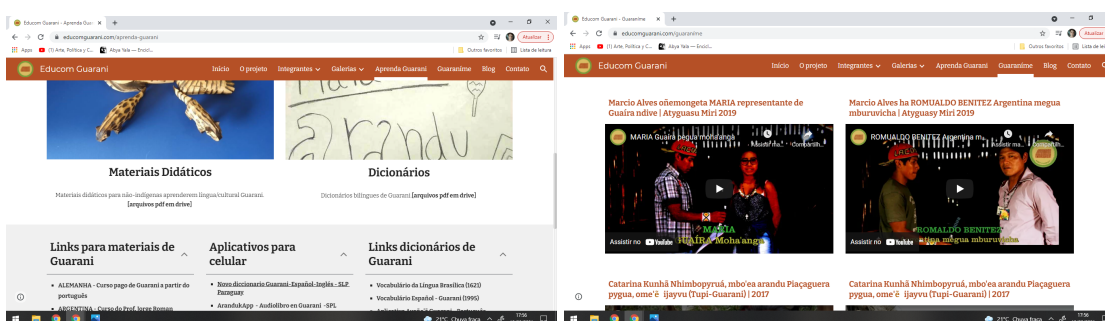


Imagens 72-75: Prints do site Educom Guarani
Fonte: www.educomguarani.com

Com o objetivo de ampliar a disseminação da cultura e língua guarani, em 2021 criamos duas novas abas:

⁶⁰ Facebook <<https://www.facebook.com/projetoeducom.guarani/>>;
Instagram <<https://www.instagram.com/educom.guarani/>>;
Youtube <<https://www.youtube.com/channel/UCo77po6QdVR6ZzNP8TVYx0w>>.

- **aprenda guarani** que reúne uma série de materiais e dicionários para o ensino-aprendizagem da língua guarani em suas muitas variações. Esta aba (imagem 76) é destinada a professores e estudantes de língua guarani, bem como eventuais visitantes que tenham interesse em aprender;
- **guaraníme** uma área do site que reúne apenas materiais audiovisuais em língua guarani, sem tradução. Esta aba (imagem 77) tem como característica o “de guarani para guarani”, um espaço que propicia a comunicação entre sujeitos e aldeias guarani.



Imagens 76 e 77: Prints do site Educom Guarani
Fonte: www.educomguarani.com

O lançamento de nosso site www.educomguarani.com⁶¹ ocorreu por meio do I Encontro Educom Guarani. *Avañe'e Myasãimbo'e Ñembyaty Peteiha*, realizado em formato de live⁶² transmitida em nosso canal do youtube no dia 20 de Novembro de 2020. Na ocasião, os membros de nossa equipe apresentaram o projeto, com breve histórico desde 2018, desenvolvimento de nossas oficinas em rádio, fotografia e vídeo, processo de criação do portal e, contou ainda, com entrevistas como a de Gilmar à professora Delia Takua Yju Martines acerca do uso das tecnologias digitais para a comunicação indígena. Ademais, respondemos as perguntas e dúvidas levantadas dentre as mais de 240 pessoas que nos acompanharam.



Imagens 78-80: material de divulgação do I Encontro Educom Guarani
Fonte: Acervo do Educom Guarani

⁶¹ A princípio nosso domínio terminava em .tk e não .com.

⁶² I Encontro Educom Guarani. 1”48”52’. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TtY5DyN9BAw>. Acesso em: set. 2021.

Desde então, vale ressaltar que o site é como um organismo vivo, bem como o nosso projeto vem se desenvolvendo desde o seu início, aberto a alterações e ajustes de acordo com as demandas da comunidade Avá-Guarani. Além disso, os próprios materiais já produzidos pelos guarani durante esses anos ainda não estão todos disponibilizados, pois a quantidade de fotos, vídeos e áudios estão na casa das centenas e é necessário um trabalho cuidadoso de análise, seleção e edição que realizamos com muita respeito, principalmente quando requerem transcrição e tradução da língua guarani.

Como **resultados** de nossa pesquisa-participante podemos elencar as centenas de materiais audiovisuais protagonizados pelos Avá-Guarani por meio de nossas oficinas, bem como a criação do próprio portal que hoje auxilia a mediação cultural do povo para demais povos indígenas e não-indígenas. Forma pela qual acreditamos também estar colaborando para a descolonização de formas de ser e de saber dos visitantes não-indígenas do site, assim como oportunizando a libertação de nossas *aistheses* e propiciando maior aproximação à cultura Avá-Guarani.

Além disso, conhecer e participar do projeto fortaleceu diversos guarani a iniciarem ou darem maior continuidade às suas práticas audiovisuais, de educomunicação e mediação cultural. Dentre eles destacamos Gilmar que, enquanto professor do Colégio Teko Ñemoingo do Tekoha Ocoy, vem utilizando a educomunicação em uma série de atividades com suas turmas do ensino fundamental, como o vídeo de seu canal Biel Tupã sobre territorialidade e marco temporal⁶³. Paralelamente, ele vem realizando a mediação cultural em escolas não-indígenas, como o Colégio Bertoni em Medianeira, Paraná, e na própria Unila, por hoje ser estudante do curso Geografia - Licenciatura.

Em 2021 o alcance do Educom Guarani resultou em diversos convites para a nossa participação em eventos, como:

- III Jornada intercultural Mbya Guaraní;
- XL Encuentro de Geohistoria de 2021;
- Perspectivas de multilinguismo e inclusão digital dos povos indígenas na Internet do Brasil;

⁶³ Demarcação já 8 ano B colégio Indígena teko nemoingo (estudo da territorialidade - Geografia). 3”26’. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=EqWbFP0viqI>>. Acesso em: set. 2021.

- Live da ABPEducom sobre Educomunicação e Representatividade Indígena⁶⁴.

Participar destes eventos, como a live da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação (ABPEducom), é um reconhecimento que nos inspira a prosseguir em nosso *Arandu Guataha*⁶⁵, o caminho por onde anda a sabedoria Avá-Guarani.

Todos os resultados da pesquisa, as oficinas, a criação do site e a participação em diversos eventos retratam que conseguimos cumprir os nossos objetivos que foram, de alguma forma, se adaptando às necessidades do povo Avá-Guarani, que participou em todo o processo e hoje forma parte do projeto Educom Guarani. Cumpre-se, desta forma, uma mediação cultural nos cânones da interculturalidade e descolonização epistêmica.

⁶⁴ Nossas participações em eventos estão disponíveis em <https://www.educomguarani.com/blog>.

⁶⁵ Tradução do termo “mediação cultural”, realizada por Mario Ramão Villalva Filho em conjunto com Camila Cristina Lazzarini em 06 de Outubro de 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização de nossa pesquisa e extensão, pudemos constatar que a história sobre a América-Latina ainda é contada de forma unilateral. Essa história escrita, de origem europeia, retrata muito mais a forma como o ocidente compreende nosso sub-continente, do que como nós mesmos o vivenciamos. Na realidade, como vimos, essa versão eurocêntrica possui tanto poder que, por vezes, até nós mesmos latino-americanos a compreendemos como nossa. O que nos coloca em posição de subalternidade e silenciamento.

Dessa forma, reaver a história é de suma importância para nós, pois ao retomarmos este passado por outros pontos de vista, desempenhamos o senso crítico e nos reconhecemos em uma relação de opressão e exploração. A qual se iniciou com a chegada dos europeus ao território de Abya Yala em 1492, naquela época habitado por povos indígenas, originários. O estranhamento provocado por este encontro com o “outro”, “não-europeu”, foi incitado pelo pensamento europeu de dominação, provocando uma verdadeira invasão territorial, econômica, política e cultural sobre Abya Yala e os povos indígenas presentes.

Estes povos que aqui viviam em equilíbrio com as múltiplas naturezas, em uma relação de troca, respeito e cuidado, de repente se viram em meio a uma guerra por conquista. Pois o europeu, que vinha um tanto desolado com a situação de seu continente, visualizou esta terra recém "descoberta" como um “novo mundo”. Assim, deu início a expansão de sua alçada, encantado com as novas possibilidades que o território lhe apresentava. Mas como vimos, ao não considerar os indígenas como sujeitos, objetificando-os, esse processo os encobriu histórica e culturalmente.

A soberba do eu europeu o colocou em superioridade diante do “outro”, constituindo assim uma segmentação e hierarquização da espécie humana em raças. Seu suposto dever moral para com o desenvolvimento da natureza humana de toda a espécie legitimou um domínio político, econômico e cultural sobre os “outros”. Nesse transcurso, diversos povos indígenas foram exterminados e, por fim, os que resistiram sofreram e ainda sofrem processo de aculturação dos Estados-nação que impõem políticas similares às da Colônia.

A “civilização” europeia investiu então em expedições, realizadas na base de empréstimos por todo o território recém “descoberto”. Estes homens endividados, foram explorando o espaço e seus habitantes a fim de quitar suas dívidas, o que

acabou por constituir uma sociedade sobretudo agrária, escravocrata e híbrida - com a soma de africanos submetidos à escravidão. Surge assim a “oligarquia terrateniente” em oposição ao “povo”, que constitui o Estado colonial e ainda se mantém. Nessa constituição se iniciou a Modernidade, não apenas como um período histórico, mas como um projeto que desempenhou a civilização em oposição à presumida “barbárie” dos demais povos. Essa forma de ser e de saber eurocêntrica, a ciência, acreditava-se neutra e universal e, letrados, os europeus visualizaram os indígenas como analfabetos e “primitivos” ao sobreporem a oralidade pela escrita como maior forma de razão.

Deste modo, compreendemos a cultura como uma categoria em disputa, pois a concepção de cultura europeia se distancia da que adotamos. Para nós a cultura está em trânsito constante e nós fazemos parte de sua transformação, assim como ela também nos transforma. É desta forma que as culturas indígenas devem ser visualizadas, sem serem estagnadas em meados de 1500. Pois ao não considerar essa transformação, praticamos uma violência simbólica e anulamos todo um histórico de violência e dominação que estes povos sofrem desde o Estado colonial. Como confirmamos, o Estado-Nação ainda reproduz uma matriz de poder instaurada no período colonial, cuja lógica é a de purificação étnica.

Isto porque, o Estado desempenha um governo disciplinar e pastoral, praticando uma governabilidade que visa a hegemonização cultural, de modo a criar uma monocultura nacional. Quer dizer, não há abertura para a existência de outras culturas que não a exercida pelo Estado, que como vimos permanece de modo a promover o eurocentrismo. Dessa forma, em seu processo de objetificação do sujeito, pratica a instrumentalização de seu eu, conquistando-o como aliado de seu poder. O que é fundamental para a sua manutenção, visto que há uma disputa constante entre as identidades presentes na sociedade. Entretanto, como comprovamos, ao considerarmos o Estado como uma condensação-materialização de determinadas relações sociais, a oligarquia permanece exercendo poder ainda hoje.

Esta oligarquia baseia-se na concepção de raça e reforça a história unilateral eurocêntrica sobre nosso sub-continente, sobretudo porque continua exercendo esta forma de poder por meio do colonialismo interno. Ao colocar-se em oposição ao povo, a oligarquia busca apenas participar de um sistema capitalista global, procurando incessantemente mais progresso e desenvolvimento. O que possibilitou,

por exemplo, a construção da Hidrelétrica Itaipu Binacional na década de 70 durante a ditadura militar, sem considerar a violência às múltiplas naturezas presentes na região do Rio Paraná, lugar habitado pelo povo Avá-Guarani.

A nação Guarani, constituída pelos Kaiowá, Mbya e Ñandeva (conhecidos também como Avá-Guarani e Tupi-Guarani), é uma das culturas originárias mais resistentes a todo esse processo de apagamento. A formação dos Estados Nacionais a marginalizou e segmentou, atualmente encontrando-se em contexto transfronteiriço entre Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia. O povo Avá-Guarani, em específico, sofreu deslocamento forçado de sua terra originária com o alagamento causado pela barragem da Hidrelétrica Itaipu Binacional.

Até hoje este povo luta por uma reparação histórica, haja vista que órgãos como o INCRA e a FUNAI estão sob o governo do Estado e reproduzem sua lógica de violência e silenciamento para com os indígenas, ainda que se proponham consorte. Inclusive vivemos um momento histórico com a ideia de Marco Temporal proposta pelo atual governo. Esta pretende inviabilizar a demarcação de novas terras indígenas, ao cobrar uma comprovação de sua presença nas mesmas no ano de promulgação de nossa Constituição Federal.

Prosseguindo, a comunidade foi reassentada pela Itaipu na Tekoha Ocoy após o alagamento de seu território originário. Depois de muito empenho, nas últimas décadas os guarani conquistaram a demarcação de outras duas aldeias, a Tekoha Itamarã e a Tekoha Añetete no município de Diamante D'Oeste. Ainda assim, o espaço não é suficiente e portanto os indígenas ocupam outros territórios na região de Itaipulândia e Santa Helena em busca de seus direitos. Esse processo por vezes é criminalizado, como citamos o caso em que cinco guarani foram presos por coletarem uma espécie de bambu em seu território originário, hoje sob tutela da Itaipu como Reserva Ambiental.

Esse processo de deslocamento forçado alterou violentamente o *ñandereko* (modo de ser) guarani, que durante gerações compôs a sabedoria necessária para a prática de seu *teko porã* (bem viver) naquele local. Dependentes hoje de um assistencialismo da instituição e do Estado, vivem uma expressão do colonialismo interno que não considera sua forma de ser, de saber e de sentir, bem como classifica-os em um sistema econômico capitalista, de modo a compor a classe dos pobres.

Conseguimos demonstrar como essa prática do Estado colonial e hoje Nacional incute uma forma de ser, de saber e de sentir em sujeitos por meio de suas instituições, sobretudo a escola e o museu. Essas instituições não creditam conhecimentos relativos a estes povos e os subalterniza e objetifica ao não considerá-los também como agentes participantes da construção de conhecimento e cultura. Dessa forma, incentiva estes sujeitos a renegar suas origens e participar da hegemonia cultural, cuja única escapatória é tornar-se “branco”.

O museu como instituição surgiu na Modernidade, tendo como base o pensamento iluminista e a relação raça-progresso, de modo a desempenhar nas colônias um caráter de difusão da ciência europeia. Essa forma de ser, de saber e de sentir esteve sobremaneira presente no museu de gênero artístico, que expressou em obras de arte, principalmente a pintura, a estética do belo. Essa concepção de estética aprisionou a *aisthesis* ao pormenoriza-la como percepção do belo. *Aisthesis*, como constatamos, é algo comum a qualquer ser vivo com sistema nervoso, favorecida no ser humano por seus sentidos (visão, paladar, visão, etc), quer dizer, nossa primeira relação com algo, anterior à razão. Todavia, nossa *aisthesis* passou a ser condicionada pela percepção do belo, o que acabou por desqualificar outras formas de percepção do mundo que não a eurocêntrica. Ademais, ao criar a dicotomia razão/sentimento, o europeu desenvolveu um racionalismo que também desconsidera outras formas de razão e nos condiciona a aceitar a realidade como ela se apresenta.

O museu de gênero etnográfico e natural, por outro lado, desempenhou no império um caráter de satisfação às curiosidades sobre os povos colonizados. Dessa forma, diversos artefatos, objetos e até corpos de outras culturas foram coletados e expostos sem qualquer informação. Essa exibição de sujeitos destituídos de história é uma prática de epistemicídio que cria um parecer acerca do “outro” de modo a exótica-lo. Ou seja, o domínio europeu alcança o campo da epistemologia e a estabelece como uma forma de controle.

Esse parecer, em nosso caso sobre o “índio”, se mantém ainda hoje e é transmitido ao educando em ambiente escolar por uma educação bancária, que não desempenha senso crítico. A qual nos opomos com veemência, afirmando que a verdadeira educação ocorre a partir do contexto em que os sujeitos se encontram, por meio de uma práxis política que visa libertação e autonomia. Dessa forma,

evidenciamos que há uma real necessidade de criação de novos espaços de enunciação e pronunciamento indígena.

Para este fim utilizamos pressupostos da educomunicação no que concerne ao uso de tecnologias e meios de comunicação para a prática de educação popular. Essa prática foi realizada por meio de uma pesquisa-participante desempenhada em conjunto com a comunidade Avá-Guarani das Tekoha Itamarã e Tekoha Añetete, desenvolvida a partir do projeto de extensão universitária *Educomunicação e Cultura Guarani* de 2019 até 2021. Pretendemos dar continuidade a essa pesquisa-participante ao ponderar sua potência e demandas da própria comunidade.

Em nossa pesquisa de campo praticamos o olhar etnográfico durante nossas participações comunitárias, como em cerimônias e celebrações na Opy e banho de rio. Uma vez que não possuíamos uma curiosidade ingênua, baseada em um senso comum, mas sim uma curiosidade epistemológica. Almejamos aprender com sujeitos e povo guarani, trocando conhecimentos sobre audiovisual e cultura. O que nos levou a prosperar uma comunicação intercultural, inter-epistêmica.

Ademais, em nossa prática também procuramos nos calcar na estética decolonial para o rompimento com a estética do belo e o aprisionamento de nossas *aisthesis*. A estratégia de fotografia decolonial foi fundamental para que os sujeitos guarani pudessem representar sua realidade a partir de seu próprio ponto de vista, à considerar que somos incapazes de representar uma realidade que não nos pertence. Dessa forma, realizamos oficinas em rádio e sonoplastia, fotografia e vídeo com êxito, facilitando o protagonismo guarani em meios e tecnologias audiovisuais.

Em um primeiro momento, trabalhamos com as crianças da aldeia Tekoha Itamarã em ambiente concedido pela Escola Estadual Indígena Araju Porã e em seguida com as crianças de Añetete em arredores da Opy. Após apresentarmos os resultados em áudio, fotografia e vídeo para as lideranças comunitárias, acolhemos a demanda de realizar as oficinas com o grupo de jovens lideranças de Itamarã e também participamos de seu encontro regional em 2019.

Logramos nossos objetivos em todos esses momentos, apresentando neste trabalho alguns de seus resultados em audiovisual. Entretanto, ainda havia uma requisição, a criação de um portal para o cumprimento da mediação cultural Avá-Guarani para demais povos indígenas e não-indígenas. O infortúnio da pandemia de covid-19 infelizmente nos impossibilita de irmos às aldeias, mas nos

oportunizou a criação do portal virtual Educom Guarani *Avañe'e Myasãimbo'e*. Para sua elaboração contamos com dois novos integrantes de nossa equipe extensionista, o Sérgio e o Gilmar, ambos guarani. Sua participação foi fundamental para continuar o contato com a comunidade, bem como a atuação, aprovação e consentimento de cada passo sucedido.

Vale a pena ressaltar que se tratando de um projeto universitário, cumpre-se o objetivo da nossa universidade que é a integração solidária dos povos que se unem ao compartilhar conhecimentos e práticas culturais. De certa forma, nós fomos os primeiros sujeitos que alcançamos o objetivo de mediação cultural Avá-Guarani, a partir da UNILA, pois durante nossas práxis políticas, com método dialógico e círculos de cultura, começamos a caminhar pela trilha de sabedoria Avá-Guarani, Arandu Guataha. Nós rompemos com uma existência individual e ilhada e passamos a ter uma existência social comunitária que não apenas envolve comunicação, como também cognição e afetividade. Por meio de nosso portal partilhamos essa sabedoria e convidamos todos a trilhar este caminho que tanto nos modificou como pesquisadores como hoje faz parte de nossas vidas.

Nos felicitamos ao perceber o quanto cumprimos com nossos objetivos e pressupostos e ficamos muito animados para dar continuidade ao projeto. Nossos amigos guarani nos convidam a estar em seu território e aprender com sua sabedoria, o que para nós é uma honra e um convite irrecusável. Dessa forma, pretendemos continuar este trabalho, caminhando com as oficinas audiovisuais em outras Tekoha, como a Ocoy (que já nos solicitou a continuidade), e realizar também uma formação para o uso autônomo do site Educom Guarani. Além disso, apresentar-lhes esta monografia que, por mais que alcance sua finalidade atual, é parte de uma história vivenciada por eles. Nos opondo ao eurocentrismo e desempenhando uma forma de ser latino-americana, é de nosso desejo que se apropriem dessa história construída por eles e somem ainda mais a esta narrativa-descritiva e seus marcos teóricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHUMADA; M. C.; GARCÍA, X. M; Reflexiones sobre el Método Paulo Freire. Más allá de un metodología, una praxis política. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, set./dez. 2018, p. 1273-1306.
- ANSALDI, W. **Frivola y casquivana, mano de hierro en guante de seda: Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina**. In; Funes, P. (org). América Latina: Planteos, Problemas, Preguntas. Buenos Aires: Editora Manuel Suárez, 1992, pp. 13-20.
- BARROS, J. Direção de Consciência em Foucault: Conexão entre Ética e Filosofia Política. **Revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 215-236.
- BARROS, J. Geopolítica del conocimiento: Control de la subjetividad y del conocimiento en la descolonialidad epistémica. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, jul./out. 2019, v. 50, n. 2, p 31-50.
- BARROS, J. Progreso e raça - iluminismo e descolonialidade epistêmica. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 11, n. 22, verão 2014, p. 319-350.
- BELTING, H. **O fim da história da arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2016
- BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDA, O. F. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.
- BORTOLINI, J. C. Sustentabilidade Nas Comunidades Tradicionais Guarani do Oeste do Paraná – A Trajetória Do Silenciamento De Um Povo. Campo Grande: **Web-revista Sociodialeto**, v.5, n.15, mai. 2015, p. 310-350.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **Entre a observação participante e a pesquisa participante memórias e imaginários ao redor de vivências com pesquisas entre “puras” “aplicadas” “etnográficas” e “participantes”**. Disponível em: <<https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/ENTRE%20A%20OBSERVA%C3%87%C3%83O%20PARTICIPANTE%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2021.
- BRASIL, Constituição da República de 1988, título VIII, capítulo III (da educação), artigo 210, parágrafo 2o.
- BRIGHENTI, C. A.; CÁRDENAS, L. O. G. **Educação Escolar Guarani em Contexto Transfronteiriço**. In: LANDA, M. B.; HERBETTA, A. F. Educación Indígena e Interculturalidad: Un debate epistemológico y político. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017, p.449-482.
- BRULON, B. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. **Anais Do Museu Paulista**. São Paulo: Nova Série, vol. 28, 2020, p. 1-30..
- CASANOVA, P. G. **Colonialismo interno [una redefinición]**. In: BORON, A. A.; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (org.) La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

CONTARDO, E. R. **Crisis, descomposición y neo-oligarquización del sistema político en América Latina Política y Cultura**, núm. 5, otoño, 1995, pp. 69-87 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal/ México.

CUCHE, C. **A noção de cultura nas ciências sociais**. RIBEIRO, V. (trad.) Bauru: EDUSC, 1999.

DNU DPI. **Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas**. NAÇÕES UNIDAS: Rio de Janeiro: UNICRio, 2008

DUARTE JR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1988

DUSSEL, E. **El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad**. Quito: Ediciones Abya-yala, 1994.

DUSSEL, E. **La pedagógica Latino Americana**. Bogotá: Nueva America, 1980.

EMGC, E. M. G. C. **Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai**. Campo Grande: Elaborado pela Equipe Mapa Guarani Continental no âmbito da Campanha Guarani, 2016.

ESMPU. **AVÁ-GUARANI: a construção de Itaipu e os direitos territoriais**. / organizadores: Gustavo Kenner Alcântara ... [et al.]. – Brasília : ESMPU, 2019.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população. Curso dado no College de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz & terra, 2009

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Minas Gerais: editora UFMG, 2013.

HIRSH, J. ¿Qué Significa Estado? Reflexiones acerca de la teoría del Estado capitalista. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 24, jun. 2005, p. 165-175.

KANT, I. Determinação Do Conceito De Uma Raça Humana. Trad. de Alexandre Hahn. **Kant e-Prints**. Campinas, Série 2, v. 7, n. 2, jul.-dez. 2012, p. 28-45.

KANT, I. **Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime**. Ciudad de México: Fondo de cultura economica, 2004.

KAPLÚN, M. Casette-foro. Un sistema de comunicación participativa. Extractos del Informe Final de la experiencia de Casette-Foro Rural realizada en Uruguay. In: **PRIMER SEMINÁRIO LATINO AMERICANO DE COMUNICACIÓN PARTICIPATORIA**, 1978, Montevideo. **IPRU- Instituto de Promoción Económico-Social del Uruguay**. Quito: Revista Chasqui - Latinoamericana de Comunicación, 1978.

KAPLÚN, M. Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la comunicación educativa em tempos de eclipse. **Revista de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social – FELAFACS**, Lima, n. 37, Set. 1993.

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. La Habana: Editorial caminos, 2002.

KOPENAWA, D. **A queda do céu:Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019

LACLAU, M. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LESSA, G. Desafios da criação do curso de Letras, Artes e Mediação Cultural na Universidade Federal da Integração Latino-americana. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), **Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação**. Braga: CECS, 2019, p. 46-68.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, cap. 7, p. 127-168.

MALOSETTI COSTA, L. **La seducción fatal Imaginarios eróticos del siglo XIX en el Museo Nacional de Bellas Artes**. In: BIDASEA, K. A. (org) Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IDAES, 2016

MELIÀ, B. El buen vivir se aprende. **Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 45, p. 1- 12, dezembro de. 2015.

MELIÀ, S. J. B. **O encobrimento da América**. In: ZWETSCH, R. 500 anos de invasão, 500 anos de resistência. São Paulo: Edições Paulinas, 1992, cap 5. p. 67-80.

MIGNOLO, W. **Aiethesis Decolonial. Artículo De Reflexión**. Bogotá: Calle 14, V. 4, N. 4, Enero - Junio De 2010, p. 10-25.

MIGNOLO, W. Museus no horizonte colonial da modernidade - Garimpando o museu (1992) de Fred Wilson. Trad. de Simone Neiva Loures Gonçalves e Gisele Barbosa Ribeiro. **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 7, n. 13, jan-jul 2018, p. 309-324.

MIGNOLO, W. **Primera Parte: Lo Nuevo Y Lo Decolonial**. In: Mignolo, W; Gomez, P. P. Estéticas y opción decolonial. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012, p. 21-48.

OLIVEIRA SOARES, I. Educomunicação: As perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social. O caso dos Estados Unidos. **Eccos Revista Científica - Uninove**. São Paulo, v. 2 n. 2, dez. 2000.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TRABAJO OIT. **Convenio Núm. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales**. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe: 1989.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Brasília, v. 8, n. 2, 2014.

PILLOTTO, S. S. D.; BONH, L. R. D. Mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância. **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, ago/2014.

QUIJANO, A. **Colonialid del poder, Eurocentrismo y América Latina**. In: Lander, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO, 2003, p. 201-246.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade/razionalidade. **Revista Peru Indígena**. Lima, v. 13, n. 29, 1992, p. 11-20.

REDACCIÓN BBC. La deuda, el motor que impulsó la Conquista de América y el nacimiento de la economía moderna. Londres: **BBC NEWS**, 2018

RODRIGUES, T; KALIL FILHO, M. **Discursos, verdade e linguagem: indicações metodológicas para as RI**. In: Siqueira, I. R.; Magalhães, B.; Castelo-Branco, T.;

- Granda S. (orgs) Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2018, p. 17-52.
- ROITMAN ROSENMAN, M. Pensar América Latina. El desarrollo de la sociología latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- RUFER, M. **Nación y condición poscolonial: sobre memoria y exclusión en los usos del pasado**. In: BIDASEA, K. A. (org) Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IDAES, 2016, p. 275-296.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SCHLENKER, A. **Imagen, memoria, modernidad: “perspectivas-otras” para el abordaje de la representación visual**. In: Mignolo, W; Gomez, P. P. Estéticas y opción decolonial. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012, p. 163-208.
- SEGATO, R. **La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad**. In: BIDASEA, K. A. (org) Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IDAES, 2016, p. 31-64.
- SILVA, M. L. Pedagogia freireana na perspectiva da educomunicação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, set./dez. 2019.
- SZURMUK, M. IRWIN, R.M. **Diccionario de estudios culturales latinoamericanos**. México: Siglo XXI Editores, 2009.
- TAKUA, C. Teko Porã, o sistema milenar educativo de equilíbrio. **Rebento**, São Paulo, n. 9, p. 5-8, dezembro 2018.
- TAYLOR, S.J; BODGAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994
- TWAITES REY, M. **Estado ¿Que estado?** In: TWAITES REY, M. LOPEZ, A. Entre Tecócratas Globalizados y Políticos Clientelistas: Derrotero del Ajuste Neoliberal En El Estado Argentino. Buenos Aires: Prometeo, 2005, p. 20-41.
- VICH, V.; ZAVALA, V. **Oralidad y poder: herramientas metodológicas**. Bogotá: Grupo editorial Norma, 2004.
- VILAS, C. M. **Después del neoliberalismo: estado y procesos políticos en América Latina**. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa, 2011
- VILLALVA FILHO, M. R. Educomunicação, língua-cultura guarani, sustentabilidade Teko Porã: myasãimbo'e, avañe'ẽ ayvu-arandu, ñeñangareko ha bom viver. 2020. 209 f. **Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural Sustentável) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná**, Marechal Cândido Rondon, 2020.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **Equívocos da identidade**. In: GONDAR, J.; DOBEDEI, V. O que é memória social? Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005, p. 145-160.
- VOGADO, G. K. R. **O Sábio Guarani GERÔNIMO VOGADO Arandu**. 11”45”. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3yQaExT7YFg>>. Acesso em: 03/09/2021.
- ZUMTHOR, P. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Ubu editora, 2018.

